

Delci de Fátima de Sena Pereira

**ALGUNS ASPECTOS DA INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA
CABOVERDIANA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA - ESTUDO DE CASO**



LICENCIATURA EM ESTUDOS CABO-VERDIANOS E PORTUGUESES

**UNICV
2010**

ALGUNS ASPECTOS DA INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA CABOVERDIANA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA- ESTUDO DE CASO

Trabalho Científico de fim de curso apresentado no Instituto Superior de Educação para obtenção parcial do grau de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, sob a orientação da Mestre Dra. Maria de Lourdes Lima

Delci de Fátima de Sena Pereira

O Júri.

Praia, _____ de _____ de 2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em primeiro lugar à minha família: meus filhos **Délcio** e **Nayma** que são para mim, motivo do maior orgulho e razão de luta, no curso da vida; à minha mãe **Maria Filomena** (Vovó Mena) e aos meus irmãos, amigos e companheiros de sempre, **Erimita Sena, Paula Sena, Magda Sena e Pedro Sena** (Djoy Licoti),

Dedico-o ainda a todos os linguistas que estudam as línguas faladas no meu país, (Cabo-verdiana e Portuguesa) com mérito especial, à **Mestra Lourdes Lima** a quem devo o primeiro despertar e interesse por esta área, a qual pretendo conhecer mais continuando os estudos.

AGRADECIMENTOS

O trabalho que ora se apresenta, é o resultado de um percurso, marcado, por momentos altos e baixos. Assumido como um desafio, toda a força foi buscada em **Deus**, a quem agradeço em primeiro lugar.

Obrigada por estares “sempre” presente e por conduzires cada passo da minha vida!

Em segundo lugar, à minha orientadora, **Mestra Lourdes Lima**, primeiramente por ter aceite esta caminhada, mas sobretudo pela humildade, compreensão e desempenho. Muito obrigada!

De modo especial à minha mãe, **Maria Filomena Correia de Sena**, pelo incansável desempenho que teve ao longo desses anos, apoiando “sempre”, cobrindo com o seu manto, como só as mães sabem, tudo, o que esteve em falta ao longo destes anos.

Esta vida é muito curta para lhe mostrar o quanto sou grata mãe. Não há palavras! Agradeço principalmente por me ensinar que tudo é possível quando temos fé.

Por último, não por ser o menos importante, esta dedicatória vai para **os alunos e professores** que colaboraram com paciência e dedicação para que este trabalho fosse concretizado, para a amiga **Esmeralda Almeida**, uma quase mãe a quem devo palavras amigas, ânimo, apoio, enfim e para aos amigos **Carlos Baessa e Ibraltino** (Bralta) pela incondicional colaboração.

“A verdade é que nenhum de nós, por melhor que fale a língua portuguesa, se identifica através dela como caboverdiano. Embora fazendo parte do nosso universo linguístico, não é a língua materna dos caboverdianos, mas um instrumento de comunicação de uma minoria que por via de regra, o aprendeu na escola, e que dele se serve normalmente em situações formais como se serviria de outras línguas de grande circulação que tivesse aprendido a falar e a escrever nas mesmas circunstâncias”.

Duarte, Dulce Almada. *Bilinguismo ou Diglossia.* Spleen Edicoes.1998

Índice

I.	INTRODUÇÃO	1
1.1.	Enquadramento e Justificação do Tema	1
1.2.	Perguntas de partida.....	3
1.3.	Objectivos do estudo.....	3
1.4.	Enquadramento Metodológico	4
1.4.1.	Opções metodológicas	4
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
2.1.	Enquadramento das línguas faladas em Cabo Verde.....	5
2.1.1.	Contexto histórico das línguas caboverdiana e portuguesa em Cabo Verde	5
2.1.2.	A situação linguística em Cabo Verde.....	7
2.2.	Estatuto da língua caboverdiana.....	9
2.3.	Estatuto da língua portuguesa em Cabo Verde	9
2.4.	Clarificação de conceitos	10
1.5.1.	Língua	10
1.5.2.	Aquisição da L1 e da L2	11
1.5.3.	Conceito de aprendizagem	15
1.5.4.	A Interferência de uma língua primeira ou materna numa língua segunda	17
1.5.5.	A Análise Contrastiva e a Análise do Erro	21
III.	Estudo de caso.....	33
3.1.	Resultado dos questionários aplicados aos professores	33
3.1.1.	Metodologia	33
3.1.2.	Análise dos Questionário Aplicado aos Professores	Erro! Marcador não definido.
3.1.3.	Síntese	Erro! Marcador não definido.

3.2.	Trabalho prático realizado na Escola Secundaria Liceu Domingos Ramos	41
3.2.1.	Breve contextualização da escola.....	41
3.2.2.	Corpo Docente.....	41
3.2.3.	Composição das turmas	43
3.3.	Apresentação do Resultado dos Questionários Aplicado aos Alunos	46
3.3.1.	Análise Reflexiva do Questionário Aplicado aos Aluno	46
3.3.2.	Síntese	Erro! Marcador não definido.
3.4.	Trabalho de produção escrita	55
3.4.1.	Metodologia	55
3.4.2.	Perfil dos alunos envolvidos	55
3.4.3.	Caracterização do professor	55
3.4.4.	Recolha de dados	55
3.4.5.	Descrição dos resultados.....	56
3.4.6.	Análise de dados.....	57
3.5.	Reflexão Das Aulas Observadas	62
3.5.1.	Enquadramento metodológico.....	62
3.5.2.	Análise das aulas observadas	63
3.5.3.	Língua de comunicação entre Professor/aluno e Aluno/aluno.....	63
IV.	CONCLUSÃO	68
4.1.	Considerações finais	68
4.2.	Propostas e soluções	Erro! Marcador não definido.
4.2.1.	Direccionadas para à política curricular	Erro! Marcador não definido.
4.2.2.	Direccionadas aos professores.....	Erro! Marcador não definido.
	Bibliografia.....	72

Anexo

Anexo 1: Pedido de autorização	75
Anexo 2: Cronograma.....	76
Anexo 3: Cronograma II	77
Anexo 4: Opinião dos Professores.....	78
Anexo 5: Informação dos Resultados Aplicado aos Professores	83
Anexo 6: Opinião dos Alunos	94
Anexo 7: Informações dos Resultados Aplicados aos Alunos	100
Anexo 8: Texto Utilizado no trabalho 7º ano.....	120
Anexo 9: Texto Utilizado no trabalho 8º ano.....	121
Anexo 10: Trabalho de produção escrita feita por alunos do 7º e 8º ano	122
Anexo 11: FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA.....	123

Índice de Tabela

Tabela 1: Quadro classificativo do corpo docente de acordo com o nível de formação	41
Tabela 2: Composição de turmas por ano de estudo no LDR	43
Tabela 3: Alunos matriculados por ano de estudo.....	44
Tabela 4: Número dos alunos por turma	44
Tabela 5: Reprovados por ano de estudo	46
Tabela 6: TIPOLOGIA DE ERRO	57
Tabela 7: Questionário nº1	83
Tabela 8: Questionário nº 2	84
Tabela 9: Questionário nº3	84
Tabela 10: Questionário nº4	84
Tabela 11: Questionário nº5	85
Tabela 12: Questionário nº6	85
Tabela 13: Questionário nº7	86
Tabela 14: Questionário nº8	86
Tabela 15: Questionário nº9	87
Tabela 16: Questionário nº10	87
Tabela 17: Questionário nº11	88
Tabela 18: Questionário nº12	89
Tabela 19: Questionário nº13	89
Tabela 20: Questionário nº14	89
Tabela 21: Questionário nº15	90
Tabela 22: Questionário nº16	91
Tabela 23: Questionário nº17	92
Tabela 24: Questionário nº18	92
Tabela 25: Questionário nº1	100
Tabela 26: Questionário nº 2	101
Tabela 27: Questionário nº 3	101
Tabela 28: Questionário nº 4	102
Tabela 29: Questionário nº 5	103
Tabela 30: Questionário nº6	104
Tabela 31: Questionário nº7	105
Tabela 32: Questionário nº8	105

Tabela 33: Questionário nº9	106
Tabela 34: Questionário nº10	106
Tabela 35: Questionário nº11	106
Tabela 36: Questionário nº12	108
Tabela 37: Questionário nº13	108
Tabela 38: Questionário nº14	108
Tabela 39: Questionário nº15	110
Tabela 40: Questionário nº16	112
Tabela 41: Questionário nº17	113
Tabela 42: Questionário nº18	113
Tabela 43: Questionário nº19	114
Tabela 44: Questionário nº20	115
Tabela 45: Questionário nº21	116
Tabela 46: Questionário nº22	116
Tabela 47: Questionário nº23	116
Tabela 48: Questionário nº24	117
Tabela 49: Questionário nº25	117

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Professores da escola.....	42
Gráfico 2: Professores de língua portuguesa.....	43
Gráfico 3: Número dos alunos por turma.....	45

Lista de Abreviaturas e siglas

<u>Abreviaturas</u>	<u>Significado</u>
Al	Aluno
P	Professor
E	Ensino
LA	Língua Alvo
LP	Língua Portuguesa
LCV	Língua Caboverdiana
LDR	Liceu Domingos Ramos
DL	Didáctica da Língua
DLP	Didáctica da Língua Portuguesa
DEL2	Didáctica do Ensino da Língua Segunda
CVD	Caboverdiana
LM	Língua Materna
LO	Língua Oficial
CV	Cabo Verde
PC	Política Curricular
PN	Política Nacional
NL	Nova Legislatura
SE	Sistema Educativo
EB	Ensino Básico
ES	Ensino Secundário
A	Aquisição
LE	Língua Estrangeira
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
SC	Sistema Curricular
PG	Programa do Governo
G	Governo
I	Interferência
L	Língua
PELP	Programa para o ensino de Língua Portuguesa
PELE	Programa para o Ensino de Língua Estrangeira

ELP	Ensino de Língua Portuguesa
T	Transferência
TL	Transferência Linguística
SA	Sala de aula
IE	Interpretação do Erro
AE	Análise do Erro
IL	Interlingua
CM	Consciência Metalinguística

I. INTRODUÇÃO

1.1. Enquadramento e Justificação do Tema

O presente Trabalho de Fim de Curso realizado no âmbito do cumprimento de obrigações curriculares para a obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Caboverdianos e Portugueses.

Tem como tema “ Alguns Aspectos da Interferência da Língua Caboverdiana na Aprendizagem da Língua Portuguesa – Estudo de Caso”.

Depara-se no dia-a-dia dos alunos, muitas dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa nas escolas. Numa primeira observação, verifica-se que são muitos os casos de interferência. Estes ocorrem em sentido recíproco, quer da língua caboverdiana (LCV) para a língua portuguesa (LP), quer da LP para a LCV.

A preocupação por esses factos e por muitas outras dificuldades apresentadas no ensino/aprendizagem da LP nas escolas, tem sido motivo de reflexão e preocupação não só por parte dos professores enquanto membros activos deste processo, de linguistas que debruçam nesta área bem como de pessoas interessadas nesta temática, vinda dos vários quadrantes sociais.

Se por um lado há uma grande aposta no ensino da LP, por outro, torna-se necessário entender que esta não é a língua materna dos Caboverdianos. Daí a razão para se propor enquanto professor, preocupado com esses problemas, um estudo do caso e a busca de respostas e formas de os minimizar.

O caso de interferência que se propõe para o estudo baseia-se em Gallison e Coste que a define como *“dificuldades encontradas pelo aluno e erro que comete em línguas estrangeiras, devido à influência da sua língua materna e outra língua estrangeira anteriormente estudada”*. ”(op.cit., p.414).

Ao referir-se ao termo Interferência da Língua Caboverdiana na aprendizagem da Língua Portuguesa neste trabalho, não se quer com isto dar uma má imagem da Língua Caboverdiana no sentido de desvalorizá-la e muito menos ainda se pretende de dar primazia à Língua Portuguesa. Isto, porque acreditamos que cada língua merece e deve

ter o seu próprio espaço de actuação. Queremos sim, apontar para casos reais, que se justificam por um conjunto de factores políticos, históricos e sociais que permitem a coexistência de duas línguas, uma materna e outra oficial. Essa situação de coexistência será um factor a ter em conta num estudo sobre a interferência.

A questão de interferência, apresentada neste trabalho, coloca-se como uma alteração no uso da língua portuguesa, na situação em que o “crioulo”, a língua caboverdiana, entra como um corpo estranho na formação do discurso na língua acima referida. Esta interferência, se bem que vista correntemente como uma incorrecção, não põe em causa a comunicação visto que o discurso é compreendido. Mas compromete de certa forma a coerência, a gramaticalidade das frases e a própria essência da língua portuguesa

Os casos de interferência propostos para estudo neste trabalho não surgem por acaso. Resultam da sociolinguística caboverdiana, que se caracteriza pela existência de duas línguas. Esta situação é caracterizada por uns como Bilinguismo, enquanto que para outros, se trata de diglossia. Essa situação de indeterminação linguística causa no aluno dificuldades de aprendizagem, surgindo então casos de interferência quer na oralidade como na escrita.

Tais interferências são mais notáveis no sentido Língua Caboverdiana – Língua Portuguesa, visto que até ao presente a Língua Portuguesa é a única a ser estudada nas escolas, de forma “oficial”.

Levando em consideração as situações acima mencionadas, o estudo que se pretende desenvolver tem como objectos de estudo actividades de produção escrita, oralização, observação de aulas e aplicação de questionários em duas turmas sendo uma do 7º e outra do 8º anos, com o desígnio de certificar quais as reais causas da interferência da língua Caboverdiana aprendizagem da língua portuguesa neta escola.

As justificações para os casos de interferência nem sempre foram vistos da mesma forma. No entanto, a opinião dos vários autores sobre este estudo entra em concordância, que esta é resultante se uma situação bilingue em que ocorrem situações de aprendizagem *“sucessivas de línguas diferentes: língua materna e língua estrangeira ou primeira e segunda estrangeira”*. (Dicionário de Didáctica das Línguas. P 716). *Perante esta situação, o ensino da L2 não pode ser feita de qualquer maneira. É necessário levar em consideração aspectos sociolinguísticos e culturais do país onde se*

ensina a L2. A adopção de um modelo de gramática adequada, constitui também um factor importante no domínio e na aprendizagem de uma L2.

Levando em consideração tais situação, a nossa investigação ganha sentido no intuito de conhecer melhor as situações que aliciam os casos de interferência, analisando em conformidade com as abordagens e os métodos de ensino utilizados nas escolas e as situações em que decorrem as aulas de LP.

1.2. Perguntas de partida

A partir da situação acima exposta, foram levantadas hipóteses, para as quais se buscou respostas ao longo deste trabalho, nomeadamente:

- 1- Em que medida a interferência da Língua Caboverdiana poderá interferir na aprendizagem da Língua Portuguesa, e, se este constitui motivo de insucesso escolar?
- 2- Até que ponto a situação social em que o aluno se encontra inserido poderá ser estimulador do uso da Língua Materna em sala de aula, contribuindo para a permanência dos casos de interferência e dificultando o domínio oral e escrito da língua portuguesa?
- 3- Até que ponto a deficiente formação dos professores e algumas negligências (falar com muita frequência a LCV com os alunos na sala de aula e no espaço escolar), poderão contribuir para uma má aquisição da língua portuguesa pelos alunos?

1.3. Objectivos do estudo

Levando em consideração as perguntas de partida para o estudo, foram delineadas os seguintes objectivos:

- Identificar alguns casos de interferência da língua caboverdiana na aprendizagem da língua portuguesa;
- Conhecer as situações reais que propiciam os casos de interferência;
- Avaliar os casos de interferência no oral e na escrita.
- Propor sugestões de melhorias como forma a minimizar esses casos.

1.4. Enquadramento Metodológico

1.4.1. Opções metodológicas

A realização do trabalho foi feita numa subdivisão de duas etapas:

A **Primeira etapa:** Comportou a parte teórica do trabalho Baseou-se na pesquisa bibliográfica, visando fazer o enquadramento teórico conceptual. Foi feito o levantamento de vários questionamentos e fundamentação de algumas ideias. Partiu-se de pesquisa bibliográfica em que foram examinados o Programa da VII Legislatura, A Lei de Base do Sistema Educativo em Cabo Verde, os programas para o ensino da LP, autores como, Isabel Hub Faria, Paulo Feytor Pinto, Manuel Veiga, Tome Varela, Dulce Almada Duarte, Chomsky, Gallison, António Franco entre outros. Trabalhou-se alguns conceitos pertinentes relacionados com as Teorias de Aquisição/Aprendizagem da L2 e uma parte prática, reflexões e organização das informações.

Segunda etapa: Comportou a parte prática do trabalho. Abrangeu duas vertentes. Uma primeira em que foi realizado os trabalhos práticos (produção escrita e oralização, aplicação de questionários, e observação de aulas), e, uma segunda parte em que se fez a análise das informações recolhidas com base nos pressupostos teóricos fundamentados na primeira etapa.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico foi feito a partir dos objectivos deste trabalho de pesquisa que visa, essencialmente, identificar alguns casos de interferência da língua caboverdiana na aprendizagem da língua portuguesa, conhecer as situações reais que os propiciam, avaliar os casos (no oral e na escrita), e perceber os casos de maior frequência;

No intuito de garantir a coerência com os objectivos estabelecidos, optou-se primeiramente por fazer uma apreciação das línguas faladas e a situação linguística no país e posteriormente a clarificação de alguns conceitos de que depende este estudo nomeadamente, língua, L1 e L2. Os conceitos seleccionados têm por reflexo a política curricular no sistema e no ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, onde se destacou o Programa para o Ensino da Língua no Ensino Secundário (7º e 8ª anos), a abordagem comunicativa, e de forma sintetizada, e o papel da gramática pedagógica na aprendizagem língua portuguesa enquanto língua segunda.

Tendo em conta o tema do trabalho, “*Alguns Aspectos da Interferência da Língua Caboverdiana na Aprendizagem da Língua Portuguesa*”, a interferência é interpretada como erro. Sendo assim tornou-se necessário falar de teorias que estudam esta problemática “erro”, nomeadamente a Análise Contrastiva, a Análise do Erro, numa perspectiva de ensino e aprendizagem de uma língua segunda.

2.1. Enquadramento das línguas faladas em Cabo Verde

2.1.1. Contexto histórico das línguas caboverdiana e portuguesa em Cabo Verde

A língua é um veículo de comunicação e ela acompanha a história da sociedade onde se encontra inserida. Sendo um dos aspectos mais marcantes na identidade cultural de um povo, ela permite exprimir, transmitir e avaliar. A língua é um factor de união entre diferentes povos.

Em CV fala-se duas línguas: a LCV, chamada de Nacional, falada pela maioria da população e em todas as ilhas; e a LP, chamada Oficial, também falada em todas as ilhas, mas em situações formais.

O contexto histórico das duas línguas em Cabo Verde, são bem distintas. Se para a CV levanta-se questões da génese e sua formação, para o caso da portuguesa, questiona-se a sua recepção e o contributo que esta terá dado na formação da língua caboverdiana.

O termo língua caboverdiana é recente. Até se chegar a esta definição, houve muitas mudanças nesta língua, o que justifica a sequência dos nomes, Pidgin, Crioulo, e mais tarde Língua Caboverdiana.

Com a chegada dos africanos e os europeus, surge a necessidade de contacto, pois os povos falavam línguas diferentes. Surge então o Pidgin, uma língua de contacto, permitindo assim a comunicação.

Alan Baxter define a Língua Pidgin como “ *um género especial de língua reduzida que se forma quando grupos de falantes de línguas diversas mantêm um contacto prolongado e precisam comunicar dentro de um domínio restrito*”. (Faria. 1996. p.535)

Da convivência entre o pidgin e o português nasce uma segunda língua, o crioulo.

O termo crioulo segundo Alan Baxter “*é uma língua nativa que surge em circunstâncias especiais que conduzem à aquisição de uma primeira com base num modelo de segunda língua defectiva, tipo pré-pidgin ou pidgin*”. Os primeiros falantes desta língua foram os filhos nativos caboverdianos, resultante do cruzamento entre africanos e portugueses. Segundo o mesmo autor, “*as crianças que nasciam nestas situações eram expostas às línguas nativas dos seus pais e também àquela segunda língua baseado na língua europeia*”. (Faria 1996:541-542)

O crioulo que se formou, era de base lexical portuguesa. Alan explica que o factor comum à génese deste tipo de crioulo “*é a aquisição e o desenvolvimento de uma primeira língua com base nos estímulos/modelos defeituosos de variedade de uma segunda língua*”. (Faria. 1996:542)

(Duarte, 1998: 35) faz referência à génese do crioulo apresentando duas perspectivas: Na perspectiva sincrónica “*o crioulo, língua nacional do povo caboverdiano, emergiu*

de uma situação histórica e social que tem por nome o colonialismo”. Na perspectiva diacrónica envolvendo considerações linguísticas e sociopolíticas “o crioulo aparece como língua de tipo específico, produto do encontro de várias línguas, em que uma delas, europeia, se assume como dominante, e as restantes africanas, passam à condição de dominador”.

A situação político-social que se vivia na altura, deu desde muito cedo uma maior primazia à língua portuguesa. Os Brancos ocupavam uma posição hierárquica de maior privilégio. Eram os dominadores, enquanto que, os pretos eram os dominados. Sendo assim, a língua que vinhou como a de maior força foi naturalmente a língua imposta pelos dominadores. Esta imposição é referida por Dulce Duarte (1998: 24) alegando que, “*ao longo dos tempos e até aos nossos dias, quando o colonialismo impôs situações idênticas de bilinguismo na África, Ásia e América, o problema do confronto de línguas foi-se pondo e foi sendo resolvido, de acordo com a relação de forças entre dominadores e dominados*”.

A LP, que passou desde então a ser imposta e assumida como língua oficial. O crioulo foi assumido como LM.

Até se chegar à actualidade o crioulo, passou por inúmeras transformações. Processo natural por que passa qualquer língua. Em Cabo Verde fala-se hoje a língua Caboverdiana. Para além LCV, fala-se a LP que é assumida como LO. No entanto não se pode negar que a LP desempenhou um papel importante na formação da língua caboverdiana.

2.1.2. A situação linguística em Cabo Verde

“Cada sociedade tem a linguística das suas relações de produção” citação feita por Dulce Almada Duarte (2003) para referir à problemática da utilização das línguas nacionais.

Tal como tinha-se referido anteriormente, em CV fala-se duas línguas, a LCV e a LP. As línguas vivem numa situação de convivência. Esta permanente convivência entre as duas línguas conduz à problemática da utilização. línguas é classificada por alguns teóricos como uma situação de bilinguismo.

Bilinguismo ,segundo Galisson & Coste (1983) no *Dicionário de Didáctica das Línguas* “ é objecto de estudos sociolinguísticos, psicolinguísticos e linguísticos”. No campo sociolinguístico interessa saber qual é o estatuto das línguas em presença, a utilização que delas se faz, o prestígio ou não dessas línguas, bem como o aspecto dinâmico dessas variáveis. Para os psicolinguistas interessa saber quais as consequências dos contactos linguísticos, a que está exposto o locutor individual relativamente às línguas que utiliza, assim como a facilidade/dificuldade para adquirir as outras línguas da comunidade multilingue e para manter intacto o sistema da sua LM. Para os linguistas, interessa estudar a capacidade dos locutores individuais que, no acto da fala, passam com maior ou menor habilidade de um sistema para outro ou, pelo contrário, os misturam.

Bilinguismo é também definido “ como competência linguística de alguns falantes que utilizam dois códigos linguísticos, ou seja, tem a capacidade de comunicar e de se expressar em duas línguas diferentes. Tal competência resulta de circunstâncias familiares ou sociais que proporcionam um contacto frequente com duas ou mais línguas”. (Rassul 2006)

Manuel Veiga, denomina o bilinguismo caboverdano de funcional. Ele diz que em CV, o português tem sido uma língua de situações especiais. Acrescenta que o uso restringe-se a uma minoria da população - elite cultural e económica e mesmo junto da camada social, a comunicação em português acontece somente a determinados níveis e em determinadas circunstâncias. A nível do ensino formal, Manuel Veiga defende que o uso da LP não é só mais frequente como também é muito mais representativo do que a LCV. A nível da oralidade, ele defende que o emprego do português é pouco representativo, mesmo junto da elite cultural económica. (Veiga. *A Língua Caboverdiana: porquê ensinar e como ensinar?*)

A posição de Veiga acima referida permite entender que o uso das duas línguas ocorre em situações desiguais. Neste sentido pressupõe-se que o domínio das duas línguas também não será igual.

Dizer que alguém é bilingue significa afirmar que tem o mesmo domínio das duas línguas que fala. Para o caso L1 e L2. Nesta linha de ideias, levanta-se a questão se é possível um verdadeiro bilinguismo. Rassul comenta no capítulo bilinguismo que na

opinião de alguns autores não existe o bilinguismo perfeito, visto que uma das línguas é sempre dominante.

2.2. Estatuto da língua caboverdiana

Manuel Veiga (1998: 95 ênfases minhas), afirma que o crioulo “é a língua nacional e materna. A ela estão reservadas funções de comunicação informal, particularmente o domínio da oralidade”.

O crioulo é diariamente falado pela maior parte dos caboverdianos para não dizer a totalidade. A ela constitui a língua do dia-a-dia, e a ela compete funções de comunicação informal com maior ênfase na oralidade. Ela é a língua que une e identifica os caboverdianos, assumido até para muitos como símbolo da nação caboverdiana.

Segundo Tomé Varela, “há uma associação entre o crioulo e o espírito nacional em Cabo verde, a língua crioula está intimamente relacionada com a formação da nação caboverdiana.” Acrescenta ainda que o crioulo é “um facto que sustenta a ideia da existência da nação caboverdiana e consolida-se como factor importante de resistência cultural”.

2.3. Estatuto da língua portuguesa em Cabo Verde

A LP ocupa em cabo Verde a função de língua oficial, usada em situações de formalidade. É a língua do ensino e das questões administrativas e burocráticas do país.

O português é diariamente falado por uma minoria se a compararmos com a dimensão geográfica caboverdiana. Daí a razão pela qual “*alguns entendem ser esta, sentida pela maior parte dos caboverdianos como uma língua estrangeira, exógena à nação caboverdiana*” (Silva 1998: 120) Actuar como canal privilegiado na comunicação formal, dentro e fora do país, dando assim a oportunidade aos caboverdianos a comunicarem com outros povos.

2.4. Clarificação de conceitos

1.5.1. Língua

Saussure, citado pelo (Gallison & Coste, 1983) no Dicionário de Didáctica das Línguas que define língua como um sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. Acrescenta que a língua é de natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica.

Na perspectiva Saussuriana a língua apresenta um carácter diacrónico, (quando se estuda a sua evolução ao longo do tempo) e um carácter sincrónico (quando se refere ao estudo de um dado momento da história da mesma língua).

As ideias apresentadas pelo mesmo autor na obra Curso de Linguística Geral leva a entender que “a língua só pode ser um sistema de valores puros, basta considerar os dois elementos que entram em jogo no seu funcionamento: as ideias e os sons”(Capítulo IV. O valor Linguístico. P. 190).

Na verdade nenhuma língua pode ser estudada e compreendida se dissociada o que é dito da ideia que lhe está subjacente.

Perante estas ideias surge a questão: qual o papel característico da língua na sua relações com o pensamento?

A língua não funciona dissociada do pensamento. Para que o aluno fale determinada língua precisa ter o conhecimento da mesma e o seu discurso deve ser coerente, consciente de acordo com o contexto da realidade sociocultural da língua que se fala.

Para Saussure essa relação não passa pela criação de “um meio fónico material para a expressão das ideias mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, de tal forma que a sua união conduz necessariamente a limitação recíprocas de unidades”(Capítulo IV. O valor Linguístico. P. 191).

A língua é a ferramenta simbólica de todos os seres humanos nas diversas sociedades.

1.5.2. Aquisição da L1 e da L2

Falar da aquisição da língua, leva-nos a pensar no aluno enquanto um ser nativo da língua e no que ele sabe e é capaz de fazer. Surgem três grandes questões que se colocam à volta desta afirmação, nomeadamente: O que é a aquisição?; Como se dá a aquisição das línguas primeira e segunda?; e Qual o papel que a língua primeira desempenha na aquisição da língua segunda?

Em relação à primeira questão, pode-se dizer que o conceito aquisição tem sido tema de estudo por estudiosos de várias gerações. A sua definição é polémica.

O conceito Aquisição é apresentado no Dicionário da Didáctica das Línguas como “ *o desenvolvimento e manejo progressivo e simultâneo das funções e dos conhecimentos que condicionam a actividade da criança no domínio da linguagem*”. (Gallison & Coste 1983).

A segunda questão refere-se ao processo pelo qual se dá a aquisição da L1 e da L2. Propomos a reflexão desta questão fundamentada na perspectiva de alguns teóricos.

O interesse pelo estudo de uma L2 tem sido razão de estudo de muitos teóricos no intuito de se saber como ela é aprendida, como é que se dá a sua aquisição. Após a década de 60, esse interesse intensificou-se motivado pelos grandes fenómenos da globalização. Os teóricos mais recentes têm baseado os seus estudos nos mais antigos como Skinner, Chomsky entre outros.

A teoria Behaviorista (Skinner, 1957)

A teoria Behaviorista (Skinner, 1957) diz que a aprendizagem de uma língua materna estaria equacionada à formação de hábitos, a partir de um estímulo que acarretaria uma resposta que, por sua vez, sofreria um reforço positivo caso a resposta fosse aquela esperada e que devesse ser mantida. O reforço seria negativo caso a resposta não fosse a esperada e não devesse ser mantida. No que diz respeito ao aprendizado de L2 haveria um problema: substituir os hábitos linguísticos adquiridos em L1 por outros, podendo haver interferência positiva ou negativa.

Esta teoria levanta a hipótese de que o aprendizado dá-se por meio de imitação, prática, incentivo e formulação de hábitos. Estas situações ocorrem tanto para o aprendizado

verbal como para o não-verbal. Ao receber o insumo linguístico, o aprendiz forma associações entre a palavra e o objecto. Estas associações tornam-se mais fortes quanto maior for a sua repetição. O aprendente deve ser encorajado quando as suas repetições estão correctas, mas deve porém ser corrigido a cada erro cometido.

A teoria Behaviorista considera que no início do aprendizado o aprendente da L2 tem os hábitos que anteriormente foram adquiridos na L1. Estes hábitos interferem nos novos hábitos que precisa ser adquiridos para o domínio da L2.

O Inatismo (ou Gramática Universal - GU) Chomsky (1959)

Noam Chomsky defende uma teoria de aquisição de linguagem baseada no conhecimento inato. Ele chamou a este princípio de Gramática Universal (GU). Apesar de não fazer referência às consequências da aprendizagem de uma língua, alguns teóricos, seus seguidores afirmam que a GU apresenta melhores perspectivas para a compreensão do processo da aquisição da L2. Em contrapartida, outros afirmam que a GU não se aplica ao estudo do mesmo processo em aprendizes que se passaram pelo período crítico da aquisição de linguagem.

A teoria Inatista defendida por Chomsky veio a contrapor à teoria Behaviorista.

Chomsky (1959), citado por Bezerra parte de um ponto de vista linguístico, faz uma revisão dos postulados de Skinner, apontando vários problemas. Discorda que as crianças apenas produzam sentenças. Fazendo a distinção entre a competência (capacidade para produzir sentenças gramaticalmente correctas) e produção (a efectivação daquela capacidade no uso), prefere trabalhar com a língua em abstracção, ou seja orientada para a competência. Baseando-se neste princípio, afirma que *“as crianças são portadoras de um mecanismo de aquisição de linguagem, de sorte que são naturalmente programadas para descobrir as regras da língua, de forma que não passa pelo processo estímulo-resposta-reforço”*. (Bezerra)

Todo o ser humano possui uma gramática universal que funciona na base de princípios e parâmetros. Segundo Chomsky (1959), citado por Bezerra, é esta gramática universal *“que controlam a forma que as línguas humanas podem tomar sendo que o que faz as línguas humanas serem similares entre si”*.

É importante realçar que a aquisição da L2 envolve diferentes tipos de aprendizado. Se por um lado o aluno (neste caso, o aprendiz) internaliza fórmulas e expressões da estrutura da L2, por outro lado ele aprende regras, que envolvem um certo padrão que só são usados num determinado contexto.

A **terceira questão** leva-nos a reflectir sobre qual papel que a língua primeira desempenha na aquisição da língua segunda.

Assumindo a posição Behaviorista de que a aquisição da língua é algo inata dos seres humanos, a L2 não pode ser adquirida se o aprendiz não tiver o conhecimento prévio da L1. Daí que se torna pertinente afirmar, que a L1 desempenha um papel fulcral na aquisição da L2. A primeira (L1) procede-se por um processo natural, enquanto que a segunda (L2), pressupõe mecanismos que conduzem ao processo ensino aprendizagem.

Mitchell e Myles (1998:2), citados por Bezerra (UERJ), defende que a necessidade de se entender melhor o processo de aquisição de segunda língua deve-se a duas razões básicas: [a] o aumento de conhecimento nessa área é interessante por si, além de permitir que se compreendam melhor questões ligadas a natureza da linguagem, da aprendizagem humana e mesmo em relação à comunicação; [b] tal conhecimento será útil, pois se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor poderemos dar conta do porquê de sucesso e insucesso observados em aprendizes de L2.

A aprendizagem de uma L2 não acontece sobre o nada. O aluno aprende sempre uma L1 para depois aprender L2. O conhecimento prévio da L1 poderá ser ou não vantajoso para o aprendiz na aquisição da L2. A aprendizagem da L2 requer consciência e maturidade na L1, pois “*Os aprendizes de L2 podem precisar de informações explícitas sobre o que não é gramatical na L2. Caso contrário, eles tenderão a assumir que a L2 possui formas gramaticais equivalentes a L1 (o que nem sempre é correcto)*”. (Wikipédia, a enciclopédia livre. *Aquisição da segunda língua*. p.4).

Quanto mais cedo um bilingue se iniciar o estudo da L2, maior é a probabilidade de dominar esta língua.

Nélia Rassul na sua tese “A Interpretação do Erro e a Consciência Metalinguística” (CM), reflecte sobre a condição de um bilingue e levanta a hipótese de que “*se há alguma garantia que um o bilingue de um ensino precoce seja à partida o que melhor*

domina a língua quando comparado a um aluno cuja aprendizagem foi posterior?”.
(2006)

É certo que o domínio da competência se desenvolve com a prática e quanto mais cedo se iniciar, maior é o domínio.

No entanto, surge a necessidade de reflectir se os nativos, para o caso que se estuda neste trabalho de monografia, possuem realmente a CM da LM? Sendo que o domínio de uma L significa o conhecimento dessa língua incluindo normas linguísticas. Nestas razões talvez se justifica o desconhecimento das normas gramaticais, e o caso de tanta interferência da LM para a L2.

A aquisição da L1 e L2, por se processarem no aprendente de forma diferente, pressupõe para o caso da L2, mecanismos de ensino aprendizagem também diferentes. Fazendo referência as palavras de Paulo Feytor Pinto “ *o ensino e a aprendizagem de uma língua não se processam do mesmo modo se, para o aluno, a língua em questão for a língua materna ou se for a língua segunda*” (Transversalidade da Língua Segunda. Associação de professores de Português: 1).

Definição dos conceitos L1 e L2

Língua primeira é equivalente a língua materna. É a língua nativa de qualquer falante que tenha uma língua segunda.

Do ponto de vista da sociolinguística a LM “*é a língua nativa do sujeito que a foi adquirida naturalmente ao longo da infância e sobre a qual se possui intuições linguísticas quanto à forma e uso.* (Dicionário de Termos Linguísticos: 231) Neste caso a reflexão na aquisição seria a mínima ou seja sem consciência. A apropriação da LM é dada sem ajuda de qualquer intervenção pedagógica, o sujeito aprende a falar sozinho. A aprendizagem é feita do contacto a partir das interacções sucessivas em ambiente familiar, o sujeito aprende a falar com o outro.

Há quem considere a LM como a língua de melhor domínio. Aprende-se desde muito cedo por isso se encontra num nível superior de competência. Neste sentido espera-se que um nativo conheça melhor a LM do que a LP.

Língua Segunda (L2) é definida como aquela que é aprendida subsequentemente à língua materna (L1). O termo “*Segunda*” também não restringe tal estudo apenas às línguas estrangeiras aprendidas em consequência de uma vivência no exterior, ou seja, no país onde aquela língua é L1; L2 remete genericamente a qualquer língua estrangeira, mesmo as que aprendemos por meio de educação formal em sala de aula. Pode-se definir a L2 como a forma pela qual as pessoas aprendem outras línguas que não a sua L1 dentro ou fora de sala de aula ” (**wikipédia**, a Enciclopédia Livre. *Aquisição de Segunda Língua*. p.1).

Ngalasso (1992), citado por Rassul (2006) defende que a definição de L2 passa por duas vertentes: uma técnica e outra institucional. A vertente técnica, essencialmente cronológica, assenta em critérios psicolinguísticos e tem em conta a ordem de aquisição e de domínio. Neste sentido, L2 “é a língua adquirida em segundo lugar, posicionando-se imediatamente depois da LM (também denominada por L1), mas antes de qualquer língua adquirida ou aprendida posteriormente (L3, L4, etc.)”.

Na definição de ordem institucional, assente em critérios sociolinguísticos, a L2 tem sempre um estatuto privilegiado, ou é a língua oficial (ensino, mass-media, administração, justiça, etc.) ou goza de certos privilégios em comunidades multilingues. Está, então, realçada a vertente internacional da L2, pois esta, embora seja não materna, é utilizada como língua das instituições, língua oficial de um dado país. Mais do que um sistema simbólico e factor cultural, a L2 é objecto de múltiplas representações e atitudes individuais e colectivas, positivas ou negativas, resultantes das necessidades e interesses dos indivíduos.

Não se pode ser bilingue que não se consegue comunicar na L2. Pois segundo Ngalasso (1992), citado por (Rassul 2006), “*a utilização de uma L2 implica necessária e exclusivamente que o indivíduo seja, pelo menos, bilingue*”.

1.5.3. Conceito de aprendizagem

Aprendizagem segundo no Dicionário de termos Linguísticos, como conceito “que relaciona a aquisição a linguagem com períodos ópticos de maturação fisiológica para tratamento dos dados linguísticos”. (1992)

A aprendizagem numa sala de aula deve ser construída com base na autonomia, neste sentido “*o professor deve promover a autonomia através da consciencialização e construção de estratégias*”. ()

Paulo Freire, citado por Célia Moraes & Paula Gardel, em A Construção da autonomia na sala e Aula de língua Estrangeira afirma que “*Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou seja construção*”.

“A aprendizagem deve basear-se num processo de desenvolvimento cognitivo em que o indivíduo e o colectivo se complementam e se manifestam na interacção. Esse processo pressupõe uma organização discursiva em sala de aula mais equilibrada e um aluno mais autónomo e consciente. O professor deve posicionar-se como um facilitador no processo da aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia de seus alunos. O professor e o aluno devem trabalhar juntos em um processo interacional em que juntos constroem o conhecimento”.

Para Corder (1992: 21), citado por M. J. Carvalho (2004: 85) defende que existe uma clara relação entre a velocidade de aquisição e a distância entre as línguas, já que na sua perspectiva, a aprendizagem de uma LE é tanto mais rápida quanto mais próxima se encontrar da LM. Defende ainda, que o aprendente não parte da LM para a transferência sintáctica, mas sim de um ponto de partida que identifica com o núcleo universal.

Segundo Moraes & Gaedel, a competência comunicativa é um dos objectivos principal do ensino de línguas, e o caminho para alcançar esta competência está na interacção e na autonomia.

Munan (2000:3), citado por Moraes & Gaedel afirma que “a aprendizagem de uma segunda língua ocorrerá com maior eficácia se os aprendizes puderem desenvolver e exercer a sua autonomia.

Leffa (2002), Nunan (2000), citados por Moraes & Gaedel defende que “o aluno autónomo é mais bem sucedido dentro e fora da sala” A aprendizagem corresponde ao conhecimento consciente.

A aprendizagem de uma L2 deve ser iniciada muito cedo. Pois, quanto mais novo for o indivíduo, mais fácil é aprender uma língua.

Krashen (1989), citado por Moraes & Gaedel, mostra a diferença entre a aquisição e a aprendizagem de uma L. Segundo o autor, uma língua pode ser adquirida, para além de aprendida. O autor explica que a aquisição de uma L2 é processo subconsciente idêntico ao do processo utilizado na aquisição da LM. O autor acrescenta ainda que durante a aquisição o indivíduo nem sempre se apercebe dessa mesma aquisição ou dos seus resultados. A aprendizagem corresponde ao conhecimento consciente e a explicitação de regras gramaticais é indicador de aprendizagens, não de aquisição.

1.5.4. A Interferência de uma língua primeira ou materna numa língua segunda

No conceito **interferência** centra-se toda a essência deste trabalho de pesquisa. Todos os caminhos que se tomou, procura identificar os casos e as possíveis causas. Convém referir que torna-se necessário a clarificação dos conceitos.

Os estudos sobre os casos de interferência não são recentes. Factos apontam para a década de 80. Nesta época surgem análises feita por defensores da Integral-part a volta das causas das interferências e as condições sob as quais elas aparecem. Estes estudos integravam a transferência na aquisição da L2, que é um processo cognitivo, que se torna na aprendizagem de uma L2.

M. J. Carvalho, 2004, apoiando-se em autores como Luchtenberg 1995b: Spiropoulou, 2002 aponta para a definição de interferência como *“um conceito importado da física relacionando-se com as interferências na distribuição de ondas”*. A mesma autora alega que em Didáctica, o conceito *“é utilizado para descrever ocorrências de interferências de uma ou outra língua na língua que se está a aprender e foi, ao longo da história da investigação em DL, identificado com a transposição de estruturas ou palavras, de forma errada, para a língua que se está a aprender*.

O termo interferência segundo o Dicionário de Línguas são *“dificuldades encontradas pelo aluno e erro que comete em línguas estrangeiras, devido à influência da sua língua materna e outra língua materna anteriormente estudada”*. (Gallison & Coste. 1983)

O conceito apresentado por Gallison & Coste remete-nos para algumas questões: Quais as causa da interferência?, como é que elas se manifestam?; e que implicações poderão ter na aprendizagem de uma língua segunda?

Subjacente a estes questionamentos torna-se possível inferir que os casos de interferência não surgem por acaso. Surgem normalmente nas situações em que o falante possui duas ou mais línguas, uma materna e outra segunda. A situação bilingue a que estão expostos, permite a existência da homogeneidade linguística. Resultantes desta situação surgem por um lado dilemas linguísticos internos, que leva o falante a interrogar qual das línguas utilizar e qual a língua da sua preferência, por outro lado, a convivência natural entre as duas línguas é de tal forma, que uma língua interfere na outra conduzindo por vezes à interferência e em alguns casos à transferência de aspectos de uma língua para outra sem que os falantes por vezes tenham consciência. Essa situação de indeterminação linguística causa no aluno dificuldades de aprendizagem, surgindo então casos de interferência quer na oralidade quer na escrita.

Gallison & Coste (1983), no Dicionário de Didáctica das Línguas, apresentam algumas formas de como a interferência de uma língua poderá afectar na aquisição da outra. Segundo estes teóricos *“as interferências podem afectar os diferentes níveis de organização da linguagem. Podem retardar ou contrariar a aquisição de um sistema fonológico novo, de esquema melódico, de hábitos de acentuação; fala-se neste caso, de “interferências fonológicas” ou “fonéticas”. Podem afectar as marcas gramaticais, a “morfologia”, a estrutura do enunciado, a ordem de palavras, fala-se de “interferências morfológicas” ou muito simplesmente “gramaticais”. Podem provocar a escolha de palavras impróprias, em consequência de deficientes analogias semânticas; são os “falsos amigos” ou, se se quiser, as “interferências lexicais”.*

Em Didáctica das Línguas fala-se de “transferência” e de “interferência”. Estes dois termos embora muito interligados, são diferentes na sua essência, pois interferência pode ser assumida como *“efeitos negativos de uma língua sobre outra (contrário de transferência)”*. A este propósito, dúvidas surgem, o que convida a questionar o que acontece primeiro.

Muitos são os estudos feitos á volta dos dois conceitos. Para explicar como se processa os casos de transferência, servimo-nos da tese de doutoramento de Carvalho, *A consciencialização do processo de transferência: um contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em contexto escolar português*. Neste trabalho a M. J. Carvalho apresenta a posição de vários estudiosos sobre o conceito transferência, ditos em épocas diferentes. Convém referir que o termo interferência e transferência não são

utilizados de forma uniformizada. Servem pois para distinguir o processo e o resultado da transposição de elementos linguísticos da LM para outra língua.

Segundo Carvalho, essa distinção está circunscrita a trabalhos de investigação das décadas de 50, 60 e 70 do século passado (por ex.: Haugen, 1956; Weinreich, 1953; Mackey, 1976). Segundo a autora, esses estudiosos centram-se num período em que também se utilizam diferentes conceitos para a transferência e modelos estruturais da L1 para L2. (2004)

Jean Piaget e Pit Corder, citado por Carvalho (2004), apresentam uma concepção diferente. Centram as suas atenções no sujeito aprendente, que lhes serve de ponto de partida, considerando as suas aprendizagens e os seus conhecimentos anteriores. Carvalho acrescenta ainda, que Pit Corder defende que “ *all that we know about learning insists that previous knowledge and skills are intimately involved in the acquisition of new knowledge and skills*” (in Gass & Selinker, 1992:29).

Gass & Selinker, 1992; Ringbom, 1987), citados por Carvalho (2004), defendem que para o aluno aceder a novos conhecimentos, pode recorrer a diferentes procedimentos, como estabelecer analogias e comparações ou fazer deduções, induções ou referências, mas parte sempre dos seus conhecimentos anteriores.

O aprendente tem de ter um conhecimento da informação que possui e da que necessita para realizar o procedimento da nova informação, de forma a aplicá-la a novas situações

Carvalho apresenta a ideia de transferência proposta por Sprinthall & Sprinthall, 1993:237 citado por Jérôme Bruner, que afirma que cabe aos professores ajudar a promover as condições em que o aluno se possa aperceber da estrutura de um determinado assunto [...] [pois] quando a aprendizagem se baseia numa estrutura, é muito mais duradoura e menos facilmente esquecida. O aluno que em tempos estudou Biologia, por exemplo, poderá ter-se esquecido dos detalhes com o decorrer dos anos, mas esses detalhes serão mais fácil e rapidamente reconstruídos se a estrutura geral ainda existir.

Mendelsohn (1996), citado por Carvalho (2004), define transferência como “le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement. L'apprentissage du transfert (et non plus le transfert comme

mécanisme implicite de l'apprentissage) désigne alors les methods d'intervention qui favorisent explicitement l'émergence de ce mécanisme.

Para Carvalho encontra-se neste conceito o papel que cabe ao professor, ou seja, o de proporcionar aos alunos momentos que facilitem o desenvolvimento destes mecanismos e dos processos cognitivos próprios de cada aprendente.

Servindo-se das palavras de Mendelsohn, citado por Carvalho, “a transferência tanto pode ter lugar dentro de uma só disciplina, como ocorre entre disciplinas aparentemente afastadas. No seu entendimento, a transferência de conhecimentos constitui o fulcro de todas as aprendizagens, parecendo ser, em termos didáticos, um dos pontos de partida para a verdadeira interdisciplinaridade e para o sucesso das aprendizagens”.

Andrade (1999 a: 75), citado por Carvalho (2004), define transferência como a *“capacidade de fazer uso do conhecimento verbal anterior*. Carvalho faz ainda referência a Wenden (1998), que alerta-nos para o facto de que *“a capacidade de se realizar transferências se liga à motivação, às atitudes e à consciência estratégica e pessoal”*. Apresenta ainda a posição de Galisson e Coste (1983), que definem transferência como *“influência de uma aprendizagem sobre uma outra mais próxima, sendo recomendável que apenas se empregue o termo transferência numa situação de interacção de aprendizagens sucessivas e diferentes, devendo-se, assim, evitar o seu emprego para designar generalizações fora do contexto*.

Andrade (1997), citado por Carvalho, defende que a enumeração e o levantamento dos diversos tipos de transferência, que tocam diferentes áreas de conhecimento, podem contribuir para melhor se entender esse processo tão complexo e tão usado pelos aprendentes de uma LE. A identificação e o reconhecimento deste processo têm uma importância para quem ensina, já que, a partir deles, se podem reformular os métodos e as estratégias passíveis de otimizar a aprendizagem.

No capítulo A Integração da transferência na Aquisição de uma LE, carvalho apresenta um quadro proposto por Wiese (1994), para demonstrar a evolução do conceito de transferência, aplicado ao estudo de LEs. O quadro permite ter uma visão mais abrangente em termos da evolução histórica.

A partir da observação do quadro (anexo 4), pode-se verificar que em todos os estudos feitos há uma perspectiva da transferência enquanto factor de interferência na aprendizagem de uma LE, já que a tónica é colocada no confronto entre produções do sujeito com a norma, são predominantemente analisados os desvios à norma para se proceder à respectiva tipificação. A partir desta conclusão, fica claro que, a transferência de aspectos de uma língua para outra leva aos casos de interferência.

É importante levar em consideração que os alunos se encontram numa fase de A da L2 e este processo é complexo. Neste sentido, o trabalho do professor deve iniciar-se com base naquilo que já existe, que são os pré-requisitos já existentes. O aprendente tem a necessidade de testar hipóteses a partir do que já sabe e o que vai aprendendo. Neta tentativa Gass & Selinker, 1992; Selinker, 1992; Weise, 1994; Spiroupoulou, 2002, citado por Carvalho (2004: 82), *“cria um corpo de conhecimentos a partir dos dados disponíveis pela aprendizagem da segunda língua, ao mesmo tempo que utiliza conhecimentos já interiorizados na aquisição da L1 ou na aprendizagem de outras línguas”*.

Nem todos os aspectos da LM são transferíveis à LP e nem todos acontecem por mera estratégia. Este acto pode acontecer de forma inconsciente, mas também pela influência da primeira língua adquirida. Os casos de transferências são previsíveis diante de uma situação de aprendizagem da L2.

Carvalho (2004), no trabalho anteriormente referido, faz referência a Ringbom que diz que o autor “não vê a transferência como mais uma estratégia de aquisição de uma L2, mas sim como uma manifestação da generalização específica de uma aquisição da L2. Acrescenta ainda que na perspectiva do autor, a aquisição da L2 não envolve somente a transposição interlingual, mas também a transposição de regras, ou unidades de línguas anteriormente adquiridas, para a L2. (M. J. Carvalho 2004: 85)

1.5.5. A Análise Contrastiva e a Análise do Erro

1.5.5.1. O conceito do Erro

Falar uma língua implica o conhecimento de normas para que se possa actuar linguisticamente correcto, pois, “falar correcto significa o falar que a comunidade

espera e o erro em linguagem equivale a desvios desta norma, sem relação alguma com o valor interno das palavras ou formas”. (Rassul 206)

Gallisson & Coste, no Dicionário de Didáctica das Línguas, designam erro “ diversos tipos de enganos ou desvios com relação a normas, elas próprias diversas”. (1983)

Stroud (1997:10) afirma que “*é difícil formular uma definição efectiva e funcional de erro*”. Entretanto ele defende que “*os erros são vistos cientificamente como parte integrante e inevitável daquilo que os aprendentes fazem durante o período em que adquirem uma língua*”.

Lennon (1991:182), citado por Stroud (197:10) propõe a definição do erro como “*uma forma linguística ou uma combinação de formas linguísticas que, no mesmo contexto e sob condições de produção semelhantes, não seriam, muito provavelmente produzidas pelas contrapartes de falantes nativos*”. Segundo Stroud (1997:10) esta definição de erro é motivada pela grande variabilidade no que os julgamentos dos falantes nativos classificam ou conseguem reconhecer como erro em discurso não-nativo.

1.5.5.2. A interpretação do erro em deferentes perspectivas

O erro tem um percurso histórico marcado pelas correntes da psicologia e da linguística. Entre meados dos anos quarenta e finais dos anos sessenta, aproximadamente, a história do erro é marcada pela influência do behaviorismo e da linguística estrutural.

A análise do erro é feita numa tentativa de validação de hipóteses da Análise Contrastiva (que atribui as causas do “erro” exclusivamente à não consciência entre LM LE. Este período é, assim, caracterizado, por uma abordagem mecanicista das relações entre as duas línguas em contacto.

A partir de meados dos anos sessenta, sob a influência das teorias da psicologia cognitiva de uma corrente linguística (publicação de Aspectos da teoria da sintaxe, de Chomsky) a noção do erro é encarada sob outra perspectiva e a investigação em aquisição de língua estrangeira ganha o seu estatuto linguístico. (Miranda. 1996)

Os erros não são causados, exclusivamente, nem principalmente, pela não consciência entre LM e LE (erros interlinguais). (Miranda. 1996)

Admitindo-se que, a nível subjacente todas as línguas partilham de espécie de organização básica, i. e., um conjunto de características (parâmetros, princípios, uma Gramática Universal), e que, fundamentalmente, apresentam mais semelhanças do que diferenças, então é possível que o uso de universais linguísticos básicos (como a possibilidade de todas as línguas terem nomes, verbos, organização sintáctica, conceito como agente beneficiário), bem como a transferência de propriedades menos universais partilhadas pela LM e pela LE (tais como as noções de pessoa, tempo, aspecto, por exemplo) possam não só ocorrer com frequência mas que sejam, efectivamente, uma parte necessária e integrante da aprendizagem da LE, ou da L2. (Miranda. 1996)

Analizados sobre diferentes perspectivas, podemos ver que: Na Linguística o erro é analisado numa validação das hipóteses da Análise Contrastiva (AC) que defende que as causas devem-se à não consciência entre LM e LE.

A AC surge com o propósito didáctico de fornecer um modelo de trabalho que evitasse os erros no processo ensino e aprendizagem. O erro pode ser evitado.

Nesta perspectiva de Roberto Lado (1957), citado por Rassul (2006) “o professor, ao realizar análise contrastiva as semelhanças e as diferenças entre a língua materna do aprendiz e a língua alvo, seria capaz não apenas de prever as dificuldades e os problemas (erros), mas evitá-los”.

Na perspectiva Behaviorista a AC assume o erro como interferência da LM na LE. A interferência é considerada como transferência negativa ou transferência positiva. É negativa quando as estruturas linguísticas produzidas são diferentes em ambas línguas. É positiva quando as estruturas linguísticas são semelhantes e portanto fáceis de produzir, não possibilitando erros.

Rassul (2006) apresenta opiniões contraditórias entre alguns investigadores. Faz referência a Frias (1992:24) que considera que *“cada língua, concebida como um sistema com uma organização estrutural original, irreduzível à de outra língua deve ser estudada por si própria”*. Por outro lado, refere-se à Miranda (1996) que considera que a LM tem um papel importante não só nos primeiros estádios de desenvolvimento da LA, como nos estados subsequentes.

Apesar da AC ter desempenhado papéis importantes na linguística aplicada, ela tem sido alvo de críticas por alguns teóricos que apontam muitas desvantagens. Uma delas é o facto de ela se centrar muito no ensino, nas transferências/interferências e na comparação das estruturas de línguas. A AC não leva em conta as produções dos alunos, pois esta comparação parte de uma lista de erros que resulta de divergências de funcionamento.

Relativamente ao tratamento do erro, surge uma nova área de investigação denominada Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras com a publicação do artigo de P. Corder (1967) e Selinker (1972) intitulados *“The significance of errors”* e *“interlanguage”*. *Convém realçar que as ideias defendidas por Corder vieram a contrapor às da AC.*

Segundo Corder *“ao valorizar os erros cometidos está-se a colher índices para a compreensão do processo cognitivo”*.(Rassul 2006) Foi na base desta constatação que surge a corrente Análise do Erro (AE). Os objectivos primordiais desta teoria, consiste em compreender os processos de aprendizagem de uma L2 ou LE e melhorar o ensino.

Corder atribui uma grande importância aos erros dos aprendentes. Eles distinguem erro de lapso – “mistake” alegando que o erro pode ter vários significados. Para o professor serve-se de análise sistemática dos erros dos AL, verificando o que é preciso aprender; para o investigador, os erros são produtos observáveis do desenrolar do processo de A; e para o AL, é a defesa, também de um processo de construção criativa.

Segundo Miranda (1996), Corder assume uma existência de uma predisposição inata para a A da linguagem, mas sublinha a necessidade de distinguir os processos e as estratégias de A da LM e da LE considerando que o conhecimento prévio que o AL tem da sua LM não inibe a aquisição de LE, antes facilita.

O mesmo autor ainda afirma que as “frases idiossincráticas” da L2 estão ligadas de alguma maneira, às frases da LM. Acrescenta ainda que a explicitação não pode ser um processo de interferência, mas antes um processo de construção de hipóteses.

Miranda, remete-nos às ideias de Corder que defende que só se pode saber se um enunciado está correcto ou incorrecto se tivermos em conta: o enunciado o contexto em que foi produzido; concepção positiva do erro, que é inevitável, e que é necessário à

aquisição; os erros são sistemáticos, ou competência pessoal, i. e., “interlingua”, “sistemas aproximativos”, “competência de transição”, “dialectos idiossincráticos”. (Miranda. 1996:115).

Corder (1980), diz que a AE se processa em três fases: 1º Reconhecimento do que é ou não “idiossincrático” (o professor deve pelo menos conhecer “o dialecto idiossincrático” do aluno. Há que interpretar o que o aluno quis dizer); 2º A descrição e interpretação do erro (há que comparar a enunciação errada com a reconstruída com dados em quantidades suficientes. Assim, o professor sistematizará os erros e procurará a sua explicação linguística e psicológica); 3º A reconstrução do erro (consiste na explicação, visando o diagnóstico das causas que estarão na base das formas erradas).

Na perspectiva desta corrente, o erro é assumido como um passo para que o aprendente se apropria da L2. O erro é no entanto um facto natural e necessário para a aprendizagem.

Ao professor não basta a identificação do erro. Corder (1980), citado por Rassul (2006), diz que “*é fundamental que se tenha em conta não apenas as enunciações erradas, mas sim toda a produção do aprendente para se obter um mais completo dos estádios de desenvolvimento por que passa o aprendente de uma língua*”.

Na concepção actual, alguns linguístas como Brown tem trabalhado no sentido de provar que a LE se desenvolve com inteira independência da LM, considerando que para um conjunto de estruturas gramaticais, é possível demonstrar que todos os aprendentes adquirem o domínio dessas estruturas numa mesma ordem sequencial, independentemente das suas línguas nativas. No entanto esta posição contrapõe a hipótese da Análise Contrastiva que defende que “é possível prever (e evitar) os erros de interferência dos aprendentes, a partir da identificação de possíveis zonas de conflito (dificuldades decorrentes das dissemelhanças das estruturas das línguas em contacto)”.(Miranda. 1996:110)

Miranda (1996), citado por Rassul (2006), refere-se ao conceito interlingua introduz por Sellinker como sistema linguístico diferenciado tanto de LM quanto de L2. Segundo Rassul, Sellinker examina o estágio de apropriação da língua alvo, desenvolvidos pelos aprendentes nos diferentes níveis de conhecimento, não como uma versão imperfeita da língua alvo, mas com características sistemáticas, dinâmicas e governadas por regra.

Segundo Rassul (2006), a interlíngua é definida na perspectiva de Sellinker como um “*sistema de transição criado pelo aprendente a longo do seu processo de assimilação de uma língua estrangeira*”. É entendida ainda como a “*língua do aprendente*”.

O aluno ao tentar produzir um enunciado na L2, baseia-se na LM utilizando regras da L2. Nesta tentativa comete erros ou se quisermos enunciados errados.

Referir-se às principais diferenças entre a AC e as teorias de Corder.

1.5.5.3. O tratamento do erro na sala de aula

A relação sobre o tratamento do erro em sala de aula constitui tema de estudo por vários teóricos. Estudos mostram que nas situações normais de sala de aula grande parte dos professores utiliza quase sempre o feedback correctivo com interacção na sala de aula.

Numa situação de sala de aula, pode-se deparar com erros de escrita de oralidade entre outros. Centra-se em erros orais tendo em conta os propósitos para a observação de aulas que se propõe neste trabalho.

Schachter (1983), citado por Lima (2002) argumenta que nem o uso de formas alternativas provocadas pelo feedback, nem a imitação de formas correctas evidenciam, de modo conclusivo, que os aprendizes tiram alguma vantagem de dados negativos.

Gass & Varonis (1994), citado por Lima (2002) ao concluir estudos sobre a interacção, argumenta que a evidência negativa através do feedback correctivo pode contribuir para a aprendizagem da L2.

Muitos professores utilizam as reformulações e a repetição para levar o aluno à identificação e correcção do erro. Segundo Lima (2002) esses procedimentos conduzem a uma certa ambiguidade por parte do aprendiz.

Corder elabora Citado por Lima (2002) mostra que a maneira mais eficiente de ensinar o aluno é deixá-lo testar várias hipóteses e finalmente encontrar a forma correcta.

O professor numa sala de aula deve considerar o erro como algo normal e necessário à aprendizagem.

A correcção do erro numa sala de aula deve ser feita a seu tempo. O professor não conseguirá de forma alguma corrigir todos os erros no momento em que se sucedem. Lima (2002) apresenta a justificação dada por Hagège que “a maneira linguística que a criança tenta produzir uma sequência de elementos que são interdependentes; correcção imediatas que interrompem esta mensagem tende a produzir consequências negativas, inclusive para as crianças menos sensíveis, tais consequências incluem a ansiedade, o medo de cometer um erro, desenvolvimento de prevenção, motivação reduzida para participar em sala de aula...”

É muito mais importante que o aluno se corrija, do que ser corrigido pelo professor.

Lima (2002), faz referência às palavras de Hagège dizendo que “o professor como um bom ouvinte”, observa ele que é inútil, se não prejudicial, para o tratamento de erros, com se fossem “doenças ou situações patológicas que deve ser eliminado”.

O aluno precisa perceber o seu erro, saber onde errou, como errou. Pois segundo Swain & Lapkin 1994 citado por Marília Lima (2002), “a percepção do aprendiz de seus problemas linguísticos pode activar processos cognitivos, que por sua vez, podem contribuir para a geração de conhecimento novo para o aprendiz ou consolidar conhecimentos já existentes”. O professor deve levar o aluno a testar a compreensibilidade e a correcta formação linguística de sua interligue a partir do *feedback* obtido. Deve desenvolver no aluno a consciência metalinguística, pois “a reflexão sobre o uso da língua alvo pode capacitar o aprendiz a controlar e internalizar o conhecimento linguístico. [... embora reflectir sobre a língua pode não envolver necessariamente terminologias metalinguísticas, tal comportamento pode contribuir para a consciência dos aprendizes quanto às regras e formas linguísticas e suas relações.”(Marília Lima...)

Swain (1995), citado por Lima (2002) afirma que a produção segundo a perspectiva de “pode activar a percepção”, os alunos ao produzirem um discurso na língua alvo “podem perceber uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem produzir, o que contribui para que percebam o que não sabem”. (Marília Lima 2002)

A Política curricular no sistema e no ensino da língua portuguesa em Cabo Verde

Falar da PC no sistema e no ensino em CV, remete-nos para um estudo de documentos que estão na base da elaboração não só do sistema curricular, como também do programa e do próprio manual. Convém referir que a PC não surge de uma forma isolada. Ela é elaborada com base num programa de governo proposto por um período mínimo de cinco anos. As revisões são feitas com base num estudo e num período que permita a elaboração e um plano estratégico.

O capítulo acima mencionado não pretende fazer um estudo aprofundado desses documentos. Propõe uma breve resenha daquilo que nortearam as bases para a elaboração e descrição do capítulo que acima se apresenta.

Para a sua elaboração fez-se uso de documentos como o Programa do Governo para a VII Legislatura; o Plano Estratégico da Educação; o Plano Nacional da Educação, A lei de Bases do Sistema Educativo em Cabo Verde; o Relatório da UNESCO Sobre a Educação em Cabo Verde.

Constatou-se que nos últimos cinco anos que antecederam a elaboração da VII legislatura foram tomadas medidas importantes acerca da política educativa em CV. Reconhecendo uma certa carência, na necessidade de se dar continuidade ao processo e na perspectiva de responder aos novos desafios, nomeadamente, CV enquanto país de desenvolvimento médio, foram elaboradas novas PN.

A NL, propôs medidas inovadoras e descentralizaras, valorizando assim as potencialidades dos municípios. “A modernização pressupõe igualmente o aprimoramento das competências científicas e tecnológicas” (Programa do Governo para VII Legislatura p. 64). Neste sentido o G propõe melhorias da qualidade e equidade na educação e faz a adopção de princípios orientadores entre as quais se indica a alíneas (i) da qualidade, deslocando-se o foco para o processo e resultados da aprendizagem.

O Estado tem a obrigação de garantir um E de qualidade a todos. Esta obrigação é-nos mostrada no ponto 6 do mesmo artigo 4¹, que, “ *Em ordem a assegurar as condições*

¹ Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº103/III/de 29 de Dezembro. Capítulo I. Artigo 4. Ponto 6.

necessárias a fruição dos direitos e ao desenvolvimento dos deveres dos cidadãos em matéria educativa, o Estado deverá velar pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema público de educação, com prioridade para a escolaridade obrigatória”.

O PG, considera o ES como uma fase de continuidade aos estudos. Neste sentido, considera que se *“deve privilegiar a aquisição de técnicas de aprendizagem (aprender a aprender) aliada a uma sólida base em línguas, nas tecnologias e nas ciências, tendo em vista uma educação geral de qualidade e com um padrão curricular comum”.* (Programa do Governo para a VII Legislatura p.68).

Reequacionar a problemática do ensino das línguas, definir a política dos livros e manuais, implementar os centros de recursos e competências no apoio a inovação de metodologias de ensino à distância, para a formação de quadros e docentes, constituem entre muitos outros as prioridades do Programa do Governo da VII Legislatura.

A nível nacional, o SE caboverdiano encontra-se organizado em três subsistemas: a educação pré-escolar, educação escolar e a educação extra-escolar. O ES, subsistema de interesse para a realização do trabalho, destina-se a possibilitar a aquisição das bases científico tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ao ingresso na vida activa e permite também a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho.

A LBSE de CV prevê ainda que “todo o cidadão tem direito e o dever da educação”². Os AL com idades superior aos 6 anos frequentando ou não o ensino pré-escolar, independentemente do sexo do sexo tenham o direito a frequentar as escolas. A LBSE prevê que o ensino seja feito na LO, que é a LP.

Em todos os anos escolares, constata-se com a frequência obrigatória da disciplina de LP, iniciando do primeiro ano do EB ao último do ES.

O programa para o ensino das línguas estrangeiras em Cabo Verde no ensino secundário.

O Programa para o Ensino de línguas Estrangeira (PELE) para o ES em CV, prevê o estudo de três línguas, o inglês, o francês e o português que por ser a língua oficial

² Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº103/III/de 29 de Dezembro. Capítulo I. Artigo 4. Ponto 1.

merece um estatuto diferente. O programa elaborado para o ELP no 1º ciclo pressupõe a LP como LO em CV e prevê que o seu E seja feito nos propósitos para o E de uma L2. A LBSE sugere a promoção do domínio da LP tanto na componente oral como na escrita. Entendendo que a realidade linguística em CV se assenta na existência de uma situação bilingue em que o crioulo prevalece como LM e o português como LO, as implicações são previsíveis e exigem algum cuidado na elaboração do SC.

Assumindo o papel de L2, ocupa um lugar de primazia. Ela é objecto de estudo, suporte e veículo do ensino/aprendizagem do 1º ao 12º de escolaridade.

Da qualidade do seu ensino/aprendizagem depende em grande parte o sucesso escolar dos alunos. A língua é assumida como *“expressão de cultura e instrumento de inserção social e de diálogo intercultural, a sua aprendizagem tem dimensão sócio – cultural”*.

O programa pressupõe como princípios pragmáticos três pontos fundamentais: o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo processam-se em permanente interacção; o uso da língua antecede o conhecimento formal da língua; o desenvolvimento da competência linguística alarga-se pela explicitação de regras e princípios do sistema, através da progressiva reflexão sobre o funcionamento da língua.

O E está centrado na competência comunicativa e aborda os seguintes pressupostos: - *“a língua é um sistema que se actualiza através do uso em contextos múltiplos e a diversos níveis de complexidade; a apropriação da língua é um processo complexo que se realiza através da aquisição/aprendizagem, pelo menos em três dimensões: representativa, comunicativa e linguística; na dinâmica do ensino/aprendizagem, o aluno aprendiz constitui o centro do processo. Constroi ele próprio a sua competência”*. (Programa de Língua Portuguesa para o 7º e 8º anos p.2)

O programa prevê que a aula de língua seja *“um espaço de comunicação por excelência, em que o aluno, enunciatador privilegiado, se sente permanentemente confrontado com situações e contextos estimuladores da interacção verbal”*.

O programa possui um conjunto de actividades linguísticas que suscitam muitas oportunidades de aprendizagem e que se apresentam em fases: 1º a da apropriação, 2º o da reflexão sobre as produções e das actividades. O aluno já dispõe de algumas regras e códigos linguísticos, para e extralinguísticos, que lhe permite identificar os problemas e

as dificuldades; 3º manipular o objecto/sistema língua, reflectir sobre o seu funcionamento e aplicar conscientemente as regras.

O ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde

O ensino da língua portuguesa, enquanto língua oficial em Cabo verde, não foge à regra do que se preconiza à nível universal de acordo com os parâmetros do ensino/aprendizagem uma L2.

A didáctica do ensino das línguas visa uma planificação prévia, elaborada com base na condição da língua que se ensina, nos factores sociolinguísticos e socioculturais do país, no currículo estabelecido para o ano do ensino, nos programas e manuais.

O ensino e a aprendizagem de qualquer língua é feitas com base em normas gramaticais. A elaboração dos manuais e programas dependem e afirmam-se em pressupostos teóricos, fundamentados em teorias de aprendizagem aplicados com base nos métodos de ensino. Deve pressupor sempre de modelos gramaticais. A gramática ocupa uma posição fundamental no ensino da L2. Não se pode ensinar uma língua sem se ter em consideração a gramática.

A grande polémica que se levanta a nível do ensino das línguas, num contexto universal, é, qual o modelo adequado. Para o caso deste trabalho monográfico, o da L2. Em Cabo verde surge a particularidade de esta ser ainda a língua oficial.

A busca de resposta para esta questão centra-se em teorias e modelos linguísticos, voltado para fins didácticos. Neste sentido, aponta-se para o modelo de gramática pedagógica como o mais adequado para o ensino da língua portuguesa em Cabo Verde, pois, servindo-se das palavras de Franco³, ela “representa a descrição do sistema de uma língua, mas encarada do ponto de vista pedagógico-didáctico e da psicologia da aprendizagem, tendo em vista a orientação ou o controle do processo de aprendizagem de L2”.

³ **Franco**, Antonio Capataz. A Gramatica no Ensino de Segundas Línguas (L2). In Revista da Faculdade de Letras. Série de Línguas e Literaturas. 2ª Série. V.G. Porto. 1989. p.63

A gramática possui um papel importante na construção da componente comunicativa. Ela deve servir-se de objecto da didáctica (condições e objecto de ensino), baseando-se na selecção dos materiais utilizados (texto e conteúdo) e na transmissão de conhecimentos, e desenvolver no aprendente a competência comunicativa.

António Franco chama-nos a atenção para este facto, quando afirma que *“a selecção dos materiais didácticos e a sua organização metodológica tem de corresponder ao desenvolvimento daquela capacidade, de tal modo que nas aulas só devam ser tratadas sistematicamente aqueles aspectos que sejam relevantes do ponto de vista comunicativo; e quanto aos métodos, só se devam escolher aqueles que favoreçam o comportamento comunicativo adequado por parte dos aprendentes, comportamento que, aliás, e isto tem de ficar claro, não pode ser definido segundo os mesmos parâmetros que determinam o que seja a competência comunicativa de um falante nativo na sua própria língua materna”*. (A Gramática no Ensino de Segundas Línguas (L2) p.64).

Em Cabo Verde o programa aponta para o ensino da língua portuguesa como língua segunda. Ela é assumida como língua oficial e estudada de forma obrigatória do 1º ano do ensino primário ao 12º do ensino secundário. O currículo estabelecido para o ensino da língua leva em consideração o contexto linguístico caboverdiano, com a existência de duas línguas, a caboverdiana (materna) e a portuguesa segunda).

No que se refere ao 1º ciclo, etapa em que se realizou os trabalhos práticos neste trabalho monográfico, importa referir que o programa adopta a abordagem comunicativa. Os princípios estabelecidos inspiram-se no modelo de competência comunicativa.

III. Estudo de caso

3.1. Resultado dos questionários aplicados aos professores

3.1.1. Metodologia

No intuito de responder às questões de partida foi elaborado um questionário aos professores. Este trabalho passou por duas fases. Numa primeira fase elaborou-se um conjunto de questões que se entendeu pertinente de acordo com o objectivo do trabalho. Aplicou-se o questionários cujo os procedimentos à concretização se encontram no anexo nº5. Numa segunda fase, fez-se a leitura dos dados. As informações foram organizadas em tabelas do programa Excel por se julgar adequado à organização e a leitura dos dados. Posteriormente fez-se a análise dos dados.

Os questionários foram aplicados a 35 P em escolas diferentes, visto que no LDR existem 16 P de LP e o trabalho deveria ser realizado com os P do 7º e 8º ano. Apenas 22 dos inquiridos devolveram o questionário.

Para facilitar na análise dos dados obtidos, elaborou-se seis grandes grupos de questões que se dispõe enumeradas pelas ordinais (1º,2º,3º,4º,5º e 6º) e que visam responder às questões de partida que deram rumo a este trabalho de investigação.

1.1.1. Análise dos Questionário Aplicado aos Professores

1º A opinião dos professores sobre a importância da língua portuguesa;

Na questão nº 1 pode-se ver que as respostas dadas mostra que os P reconhecem o estatuto da LP que ocupa um lugar de destaque, têm consciência da importância da LP e esse reconhecimento vai de encontro com aquilo que está previsto no PELP “ ela é objecto de estudo e suporte do ensino/ aprendizagem, das outras disciplinas [...], o seu domínio constitui meio de acesso a prática e instrumento de descrição e sistematização dos fenómenos linguísticos [...] a sua condição de língua de ensino determina, em parte, o sucesso escolar dos alunos. (Programa de Língua Portuguesa, 7ª e 8º Anos: 2)

2º Confirmar a utilização ou não da língua caboverdiana pelo professor na sala de aula, se permitem o mesmo aos alunos e em que situações acontecem, e conhecer a frequência do uso dessa língua no mesmo espaço (alíneas 5, 6, 7, 8, 9 e 10, 12);

Na *Questão nº 5* depara-se com valores muito próximos relativamente aos Ps que afirmam utilizar a LCV na SA e os que não utilizam. Pode-se concluir que o LCV está quase sempre nas SA, embora não ocupando todo o espaço da aula. Acontece em situações pontuais, tal como aparecem nas justificações dadas pelos P na questão nº 5 e na questão 6 nº (alíneas 3,4 e 5). Informação que se confirma com a posição de Manuel Veiga quando diz que “a nível da oralidade, ele defende que o emprego do português é pouco representativo”.

É de questionar a informação (p. nº 5) do P que justifica o uso da LCV para suprir dificuldades em comunicar em português. Isto não obstante o facto de se esperar que o AL nesta fase já deva ter desenvolvido a competência comunicativa que lhe permita comunicar e transmitir as suas ideias conforme as exigências estabelecidas no programa. Para o caso do P, entende-se por um lado que deve utilizar a LP ainda que seja para explicar ou esclarecer algo que o AL não tenha percebido. O P deve procurar mecanismos tais como demonstração, representação entre outras possibilidades para fazer o aluno entender. Por outro lado o P poderá estar a contribuir para que o AL adquira certo vício (o que poderá ser interpretado com mau hábito) em não se esforçar para utilizar o discurso em LP, porque pode recorrer sempre que quiser à LCV.)

Se se reparar ainda na questão nº5 (alínea c), o P apresenta uma justificação que pode ser considerada grave do ponto de vista didáctico pedagógico quando afirma “*Enquanto língua materna, é a que maior espaço dá à compreensão das coisas por parte dos alunos*”. Pensa-se a este propósito, que o objectivo do P não deve ser: primeiro, o de facilitar o AL no sentido de tornar as coisas mais simples mas sim, o de levar em consideração que “a perspectiva da aprendizagem da L assenta-se em pressupostos comunicativos” que por norma deve-se revelar bastante produtiva para o aprendente (Programa de Língua Portuguesa, 7ª e 8º Anos: 2). Ao AL deve ser dado a oportunidade de perceber o seu erro, testar hipóteses e efectuar produções. O P deve ainda levar o AL a reflectir sobre as regras gramaticais e saber como as utilizar na LA. A missão do P deve ser o de procurar desenvolver a competência comunicativa do AL, levando em consideração que “a aula de L deve ser um espaço de comunicação por excelência, em

que o AL, enunciador privilegiado, se sente permanentemente confrontado com situações e contextos estimuladores da interacção verbal”. Programa de Língua Portuguesa, 7ª e 8º Anos: 2). É importante que o P tenha em consideração que a aprendizagem é algo que se constrói paulatinamente. A progressão na aprendizagem passa também pelo treino sistemático de processos mentais para a realização de tarefas cada vez mais complexas e também pelo alargamento e diversificação dos contextos e situações de comunicação, dos objectivos comunicativos.

O P deve ainda levar em consideração que um dos objectivos da aula de LP derivados dos objectivos programáticos definidos em termos comunicativos é o de ouvir, falar, ler e escrever. Aqui o AL vai revelar o que faz com a L, através da L e sobre a L.

Na Questão 6→ Os dados recolhidos indicam que a LCV é raras vezes utilizada nas aulas de LP. Pois, é o caso apontado com maior relevância, representando 50%. De seguida está posicionado algumas vezes com 27% e nunca com 22%. Dois casos apresentam 0%.

Na questão nº 7 verifica-se que os AL dirigem-se aos P na LCV, embora os P justifiquem que ocorre em alguns casos. No espaço escolar, os alunos falam tanto na LCV como na LP. É importante realçar que neste caso ocorre algo que de certa forma não se pode considerar anormal, mas que não privilegia o sucesso na aprendizagem do AL.

Os dados mostram ainda que os AL quase nunca se dirigem aos P em português fora do espaço escolar. Há uma tendência para se falarem na LCV.

A questão nº 8→ permite entender que dos 22 P inquiridos, 7 permite aos AL falarem a LCV na SA e 15 não permite. Para o primeiro caso a permissão não ocorre em situações normais. Os AL utilizam-na quando apresentam dificuldades e não conseguem organizar o discurso em português. Se se observar as justificações apresentadas, para o caso do sim, repara-se que em todos os casos, as justificações apontam para facilitar a necessidade que o AL sente para poder comunicar.

A questão nº 9→ revela uma certa contradição relativamente às afirmações feitas nas questões 5, 6, 7 e 8, quando todos negam que os AL falam a LCVD na SA para se

dirigirem ao P. Confirmam que o uso da LCVD é feita na SA apenas para falarem entre colegas ou para exprimirem o que não conseguem dizer em português.

Questão 10 → Os dados apontam claramente que os P permitem aos seus AL falarem a LCV apenas em duas situações: para falar entre colegas com 36% e para lhes facilitar a comunicação com 55%. No entanto é visível que os AL têm muito mais necessidade de utilizar a LCV na sala de aula porque não conseguem comunicar do que pelo hábito de se dirigir ao colega nessa mesma língua. Três AL não escolheram nenhuma opção e escreveram nenhuma, o que equivale a 14% dos inquiridos. Esta necessidade deve-se ao facto de não possuírem a competência comunicativa.

Questão 12 → Os P alegam que os AL utilizam a LCV nas situações de oralidade com maior frequência em relação às restantes opções, numa média de 68%. Na escrita dizem não acontecer. No entanto contradizem quando afirmar que utilizam em ambas as situações numa média de 18%.

Com base nas respostas dadas em 10, 11, 12 fica claro que a atitude do professor não é a de permitir que o aluno fale a LCV na sala de aula, mas sim resolver uma situação momentânea. No entanto o facto de estar a permitir, poderá despertar vícios levando o aluno a falar na LCV sempre que precisar. Em vez de facilitar a comunicação, a atitude do professor deveria ser o de orientar o aluno ou se quisermos o de conduzir os alunos à descoberta por meio de uma autocorreção promovendo a vendo a aprendizagem por meio da autoconfiança tal como refere Nélia Moraes.

É certo que não se espera até o presente momento que o AL escreva em LCV numa aula de LP, a não que o conteúdo esteja preparado com esse objectivo. É bom recordar que o programa exige que as aulas devem ser regidas em LP quer nas situações de oralidade ou de escrita.

As informações obtidas nas questões 10 e 12, permite-nos acordar com Dulce Pereira (1997) quando considera que às crianças caboverdianas deveriam ser ministrada um ensino bilingue. Pois daria a oportunidade para que muitos alunos que não falam participarem. Revelam que sentem dificuldade em se comunicar por não possuir o domínio da LP.

3º Saber em que situação o professor fala a língua portuguesa, compreender a sua frequência e conhecer a sua opinião sobre o ensino de outras línguas em Cabo Verde (alínea 2 3 e 4);

Questão 2→ A LP é utilizada pela maior parte dos P em todas as situações formais o que equivale a 73%. Uma grande parte utiliza-a apenas no trabalho valendo 27% e 0% nas situações do dia-a-dia.

Questão 3→ Os P falam a LP na maior parte das vezes quando se dirigem aos seus AL e, em alguns casos quando se dirigem a seus colegas professores.

Um número consideravelmente baixo, utiliza a LP apenas com os colegas 4 equivalente a 18%. A seguir temos 6 professores a falarem em todas as circunstância representando 27%. O valor máximo é de 12 equivalendo a 55%.

Questão 4→ Todos concordam que deve ser implementado o ensino de outras línguas. Apontam como exemplo as LCV com 45%, LP com 27%, Inglês com 22%, o Espanhol com 18% e o Latim com 9%.

Os dados mostram alguma imaturidade por parte dos P no conhecimento das línguas estudadas pelos AL, visto que apontam exemplos de L que constam do currículo e são leccionadas nas escolas.

A opinião dos P sobre a implementação de novas L é reafirmada nas questões 5 e 6 quando, em percentagem muito alta, dizem utilizar a LCV em sala de aula.

4º Confirmar a existência e a predominância das interferências no oral e na escrita e saber que procedimentos são tomados pelos professores para minimizar esses caso (alínea 13,14,15 e 16),

Questão 13→ Fica confirmado que os P deparam no dia-a-dia com casos de interferência. Porém os valores aparecem diferenciados. Para muitos casos a frequência é mais relevante com 16, equivalendo 73% e para alguns casos a frequência 6 ou seja 22%.

Na Questão 14→ O P revela uma grande contradição. Inicialmente afirma não haver casos de interferência na escrita e volta a confirmar a existência quando afirma que se manifestam em ambas as situações, valor que se considera muito elevado tendo em conta que representam 91% das repostas dos inqueridos.

Questão 15→ Consideram os casos, tanto no oral como na escrita influenciam em grande parte no desempenho dos AL na escola. Apontam valores deferentes mas a de maior relevância nos dois casos coincide nos itens que representa bastante com 73% para os dois casos.

Questão 16→Relativamente as atitudes dos P perante os casos de interferência manifestada pelos seus alunos, constata-se que em alguns casos são adequados, em outros não são. As respostas mais frequentes ocorrem na alínea 3 com 3 de frequência equivalendo a 14%. Seguidamente aparecem dois casos com o mesmo valor, alíneas 8 e 13 com 9%. As alíneas 1, 2, 3, 4, e 5 podem não resolver os casos de interferência, mas de alguma forma irão contribuir para a melhoria no domínio da LP.

5º Conhecer a opinião dos professores sobre a adequação ou não dos manuais de língua portuguesa (17,18);

Questão 17→ A maior parte dos P consideram os manuais pouco adequados com valores percentuais de 68%. Apenas 32% considera adequado.

Questão 18→ As sugestões foram várias e diversificadas. Os casos mais apontados foram a aposta na formação de P nesta área com frequência 4 correspondente a 18% e a revisão dos programas e manuais com frequência 3 equivalente a 14%. Os dados permitem, entender que há uma grande carência nas condições do ensino LP que se reverte na necessidade de uma revisão curricular, consequentemente dos programas e manuais, adequação do ensino de (LP como L2) à realidade do país, e, melhoria nas metodologias de ensino aprendizagem.

6º Avaliar em termos pedagógicos e didáticos os procedimentos tomados nas aulas pelo professor como forma a minimizar esses casos (11 e 16).

Questão 11→ A maior parte dos P dizem exigir dos seus AL que falem a LP, mandam produzir o discurso em português quando este é feito em LCV. Escutam com cuidado, ajudam na reconstituição do discurso e chamam atenção para a necessidade de se

praticar a LP. Contudo há uma certa persistência no uso da LCV nas aulas de LP por parte dos alunos. A questão que se coloca é se as atitudes tomadas pelos P perante essas situações são as mais adequadas.

Relativamente a à questão 11 pode-se observar que algumas atitudes tomadas pelos P são correctas, outras menos correctas e algumas incorrectas. Sendo assim umas favorecem ao cumprimento dos objectivos pragmáticos estabelecidos no programa e outras não.

O procedimento do P é correcto, quando sugere aos AL que falem a LP e quando chama a tenção para a necessidade de se praticar (alíneas 1, 2, 3, 5, 6, 9). Esta atitude leva o AL a reflectir, desenvolver competências: a nível da sua capacidade em “ *produzir mensagens orais adequadas a cada situação específica de comunicação*” (Programa de Língua Portuguesa, 7ª e 8º Anos: 4); a nível dos conhecimentos em “ *em conhecer regras e compreender conceitos que asseguram a correcção, a adequabilidade e a eficácia na utilização da língua*” (Programa de Língua Portuguesa, 7ª e 8º Anos: 5); e a nível das atitudes “ *valorizar o domínio da LP como meio de acesso à informação, ao conhecimento [...], a utilizar a LP de modo desenvolvido e desenvolto*” (Programa de Língua Portuguesa, 7ª e 8º Anos: 5).

Convém realçar que os AL estão ainda na fase de desenvolver essas competências acima mencionadas, pois o seu domínio é exigido até o fim do 8º ano do 1º ciclo. Perfil de saída.

As atitudes dos P são menos correctas (alíneas 7, 11), nos casos em que aparecem sublinhados no quadro, quando não revelam uma certa firmeza naquilo que por norma deveria ser exigido (falar português), justificando (alínea 7) que “*aproveita mais ou menos brincando*” chamar a atenção dos alunos. Se o P se proceder nesses termos, o AL poderá aproveitar para brincar em vez de se esforçar para aprender. O outro caso aparece na alínea 11. Inicialmente o P tem uma boa postura quando pede para mudar de discurso, mas põe em causa a sua atitude quando pede ao AL para fazer a tradução para a LP. O método de tradução poderá por em evidência a aprendizagem por parte do aprendente. O processo de A de uma L1 não será o mesmo ao da L2? Lembrar que o aprendente está numa fase de aprendizagem. Qual será a diferença entre aprendizagem e aquisição? A atitude do P é incorrecta quando na alínea 8 diz “ *normal, e peço sempre*

que traduzam para português”. Neste comentário o P comete dois erros. Primeiro por reagir com normalidade e segundo que pede para fazerem a tradução para português.

É certo que para que o AL desenvolva a competência comunicativa e tenha um certo domínio da L, muitos aspectos precisam ser desenvolvidos de acordo com as três competências sugeridas no programa (a nível de conhecimento, habilidades, atitudes e valores).

A questão 16→ permite-nos ver que os professores têm a consciência de que o erro faz parte da aprendizagem e que este pode ser utilizado como mecanismo para o processo ensino aprendizagem. Atitudes dos professores vão de encontro as ideias de Corder (1980) que considera que “o erro faz parte da aprendizagem e que este pode ser utilizado como mecanismo para o processo ensino aprendizagem. Fenómeno de integração de novos conhecimentos, é passagem obrigatória para o saber”. (Azevedo 2000)

Porém os mecanismos utilizados perante os casos de interferência poderão ser ou não correctos. Algumas posições são confusos Alíneas 5 “*Clarifico através de uma abordagem comparativa*” e 6 “*Levo-os ao procedimento pedagógico e didáctico mais correcto*” e 10 “*Procuro dar maior atenção ao desenvolvimento das suas habilidades*”.

Não basta pedir ao aluno para que fale a LP (alínea 2) ou diz-lhe que existe a diferença entre as duas línguas (alínea 7) ou quando diz “ [...] oriento-o na repetição desta vez em português” (alínea 13). É necessário identificar o erro, conhecer as causas e montar estratégias para os trabalhar pois, segundo Corder 1974 “o professor pode utilizar três fases no tratamento do erro O papel do P deve ser ainda o de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, ajudando o AL a tomar consciência das possibilidades de erro e na busca autónoma de as corrigir.

O P revela uma atitude correcta na alínea 12 “*a nível da escrita, costumo fazer o levantamento dos casos de interferência para depois realizar trabalhos com exercícios estruturais. Oralmente, procedo a correcção, em alguns casos imediatamente, noutros, posteriormente para o colectivo da turma*”; A atitude do P fase ao erro vai de encontro às perspectivas de autores com Corder 1980 que considera que “o erro são instrumentos de trabalho, fonte de informação para o professor que irá nortear a sua acção junto de cada aluno, [...]”. (Azevedo 2000)

Relativamente à mesma questão, os professores contrapõe à ideia da AC que defende que é possível prever erros de interferência. O professor ao identificar o caso de interferência não estabelece critérios para recuperação no sentido de prever possíveis casos que possam vir a aparecer.

1.2. Trabalho prático realizado na Escola Secundaria Liceu Domingos Ramos

1.2.1. Breve contextualização da escola

Inaugurado a 10 de Junho de 1960, o Liceu da Praia oficialmente conhecido Liceu Domingos Ramos tem 50 anos de existência. Situado a Norte da cidade da Praia, é constituído por um edifício central e dois anexos.

No presente ano lectivo, embarga um total de 2150 alunos distribuídos por turmas e turnos diferentes.

Num universo de 767 P do concelho da Praia, 119 pertencem ao LDR o que equivale a 16 %. Os P apresentam nível de formação académicos diferenciados. Nessa escola há 16 P de LP o que equivale a 2 % do total.

A gestão administrativa e pedagógica da escola é assegurada por vários órgãos, nomeadamente: Assembleia, Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, Conselho de Disciplina.

1.2.2. Corpo Docente

Tabela 1: Quadro classificativo do corpo docente de acordo com o nível de formação

Todos os professores da escola			Professores de língua portuguesa		
Nível de formação	Valor numérico	%	Nível de formação	Valor numérico	%
Mestres	4	3%	Mestres	1	6%
Licenciados	48	40%	Licenciados	8	50%
Com cursos superior sem grau de Licenciatura	51	43%	Com cursos superior sem grau de Licenciatura	7	44%
Frequência a Curso Superior com Licenciatura	2	2%	Frequência a Curso Superior com Licenciatura	0	0%
Frequência a Curso Superior sem Licenciatura	0	0%	Frequência a Curso Superior sem Licenciatura	0	0%
Curso Médio	0	0%	Curso Médio	0	0%

Frequência a Curso Médio	0	0%	Frequência a Curso Médio	0	0%
Ano zero	5	4%	Ano zero	0	0%
12º ano	0	0%	12º ano	0	0%
Ex. 2º Ano do Curso Complementar	5	4%	Ex. 2º Ano do Curso Complementar	0	0%
Habilitações literárias inferior a 12º ano	4	3%	Habilitações literárias inferior a 12º ano	0	0%
Com outras formações	0	0%	Com outras formações	0	0%
Sem formação	0	0%	Sem formação	0	0%
Total	119	100%	Total	16	100%

Propõe-se a análise dos dados separadamente (professores da escola e professores de língua portuguesa). Os professores da escola, quanto à formação podem ser representados graficamente da seguinte forma.

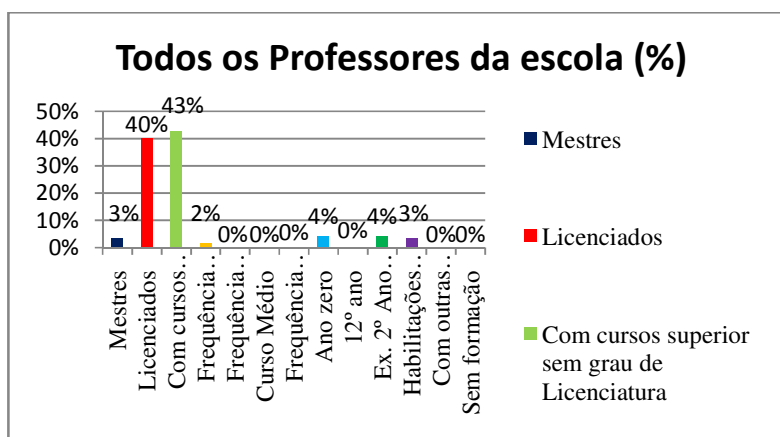


Grafico 1: Professores da escola

Em relação aos professores de LP, o quadro nos permite afirmar que a escola possui professores bem formados, pois o grau de formação inferior que se apresenta é com curso superior sem grau de licenciatura.

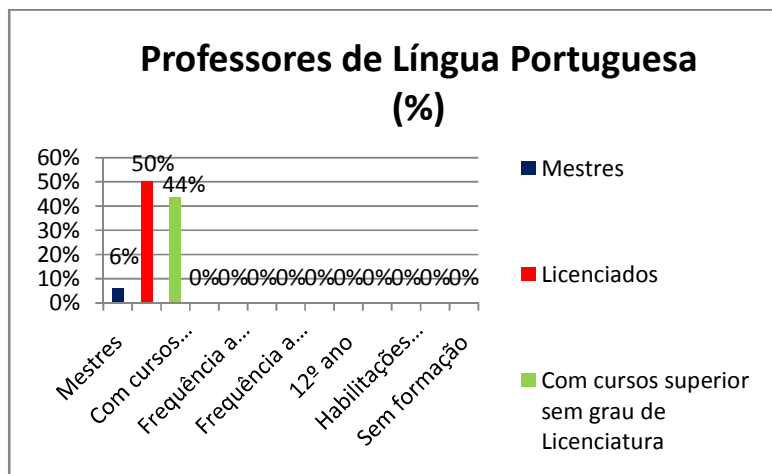


Grafico 2: Professores de língua portuguesa

Corpo docente:

Neste liceu há um total de 2150 AL frequentando o ano lectivo 2007-2008. Os alunos estão distribuídos em dois turnos, manhã e tarde. Grande parte dos alunos provém dos arrabaldes da Cidade, outros das zonas periféricas, de zonas rurais e de outros concelhos. Os da cidade, prevalecem em menor número.

Conforme dados fornecidos pela direcção da escola e certificados no Anuário, as turmas têm uma média de 40 alunos por turma. Consultar Rácio Do total de 437 existentes no concelho, 67 turmas funcionam LDR.

1.2.3. Composição das turmas

Tabela 2: Composição de turmas por ano de estudo no LDR

Designação	Valor Numérico	Designação	Ano de Estudo	Número de Salas	%
Concelho da Praia	252	LDR	7º	12	
			8º	14	
			9º	8	
			10º	14	
			11º	9	
			12º	10	

As turmas são compostas por alunos variam entre 35 a 40 por turma. De uma forma geral a composição das turmas por ano lectivo pode ser representada de acordo com os dados que se segue:

Tabela 3: Alunos matriculados por ano de estudo

Turmas a frequentar no LDR	Total do alunos por ano de estudo
7º Ano	419
8º Ano	420
9º Ano	304
10º Ano	413
11º Ano	287
12º Ano	307
Total	2150

Dos alunos matriculados na escola, 839 pertencem ao primeiro ciclo equivalendo a 39% do total. No 7º ano há 419, ou seja 19% dos alunos inscritos e no 8º ano 420 representando 16%.

Foram realizados trabalhos práticos com apenas duas turmas, sendo 35 alunos do 7ª ano, correspondente a 1,6% dos alunos da escola e uma outra com 38 alunos do 8º ano, correspondente a 1,7 %.

Duma forma geral o valor que representa o número dos alunos que participaram da realização dos trabalhos práticos posicionam-se conforme o quadro que abaixo se indica.

Tabela 4: Número dos alunos por turma

Ano	Número de alunos por turma	Percentagem dos alunos em relação ao total na escola (valor aproximado)
7º ano	35	1,60%
8º ano	38	1,70%

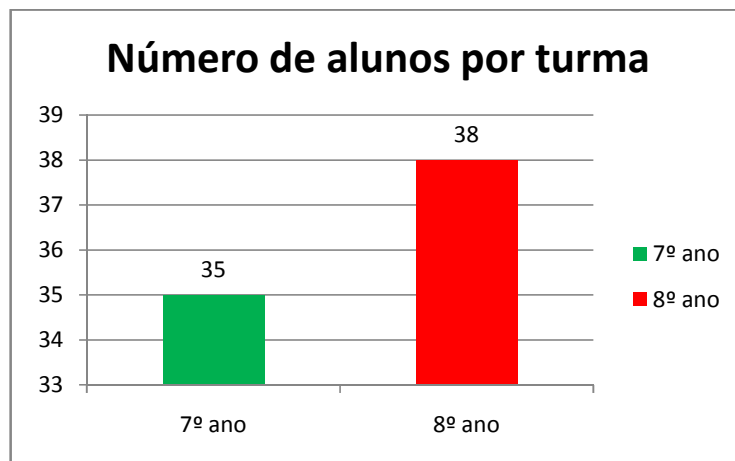


Gráfico 3: Número dos alunos por turma

O ano lectivo começou com 2150 alunos matriculados. No entanto 423 alunos reprovaram de acordo com o ano de estudo que abaixo se verifica. O quadro dos reprovados foi elaborado em função do total dos retidos.

Tabela 5: Reprovados por ano de estudo

Ano de Estudo	Valor Numérico	Valor em %
7º	93	22%
8º	85	20%
9º	78	18%
10º	63	15%
11º	19	4%
12º	85	20%

1.3. Apresentação do Resultado dos Questionários Aplicado aos Alunos

Os questionários foram aplicados em duas turmas, conforme as informações acima referidas. Desse total, apenas 47 devolveram.

Os procedimentos para recolher, organizar e analisar os dados segue o mesmo modelo para o caso dos P. Convém realçar que em termos numéricos os dados possuem valores exactos, mas em termos percentuais, valores aproximados.

Os dados são apresentados em sequência de forma a responder a cada uma das questões presente no questionário conforme os anexos 7 (questionário) e 8 (apresentação dos resultados).

1.3.1. Análise Reflexiva do Questionário Aplicado aos Aluno

1º A opinião dos alunos sobre a importância da língua portuguesa

Na alínea 1 é importante realçar que na maior parte dos casos, os AL optaram por mais do que uma justificação. O caso com maior escolha é a alínea 3 com 28%, onde os AL reconhecem a importância da LP como língua oficial. De seguida os aspectos mais realçados são as alíneas 2 e 23 com 11% cada, em que justificam pelo facto de servir para ler livros e por ser utilizado nas escolas.

Os AL reconhecem o valor da LP quando afirmam é a oficial, de comunicação, de ensino e aprendizagem, entre outros, valores que também são reconhecidos pelo programa de governo, programa do ES para o ano em estudo.

2º Confirmar a utilização ou não a língua caboverdiana pelo aluno na sala de aula, conhecer as razões, saber se é permitido pelo professor e conhecer a frequência do uso dessa língua no mesmo espaço (alíneas 5,6,7,8,9 e 10);

A **Questão 5**→permite concluir que 29 alunos equivalente a 62% dos AL inquiridos confirmam utilizar LCV na sala de aula e 18 equivalente a alunos 38% dizem não utilizar. Para o caso dos que confirmam positivamente a justificação mais relevante é a alínea **b** com 20 respostas, equivalente a 43%. Para os que confirmam negativamente, o caso com mais frequência é a alínea **a** com 11% seguido da alínea **g** com 4%.

A **Questão 6** permite verificar que os AL ao escolherem o item que representa o uso da LCV na sala de aula, apontam com mais frequência para *algumas vezes*, 25 respostas o que equivale a 53% dos inqueridos. Segue-se *muitas vezes* com 11 respostas representando 23% dos AL. Essa informação permite constatar que há uma frequência muito elevada do uso da LCV nas aulas. Por outro lado, pode-se considerar baixo os valores atribuídos a *sempre* e aos que *nunca* falam.

Questão 7 → O quadro que responde à questão 7 permite verificar que na **sala de aula**, os AL falam com maior frequência a LP, o que contraria as informações apuradas nas questões.

No **espaço escolar**, o uso da LCV tende a aumentar para 13 frequência correspondente a 28%, em relação ao espaço **sala de aula**, embora estando a LP num valor mais elevado com 34 frequências equivalente a 72%. Fora da escola o uso da LCV aumenta, aproximando-se à frequência do uso da LP numa diferença de 4%. Aparecem 23 frequência para a LCV representando 49% dos AL e 25 frequência correspondente a 53% para a LP.

O quadro revela ainda que os AL utilizam com mais frequência a LP nas situações em que são obrigadas, sala da aula, e espaço escolar. Esta tendência tende a diminuir a medida que se distanciam do espaço onde o uso poderá ser obrigatório.

Questão 8→ Os dados mostram com muita clareza que o P não permite aos seus alunos falarem a LCV na sala de aula. 2 AL, 4% confirmam a utilização. 45 dizem não utilizar o que equivale a 98% dos alunos inqueridos. No entanto os que confirmam representam

valores muito baixos o que suscita dúvidas em relação à veracidade dos dados obtidos, tendo em conta as informações apuradas em 5,6 e 7.

Questão 9→ Ao se verificar as situações em que os AL utilizam a LCV entende-se que há uma maior tendência quando utilizam-na *para falarem entre colegas*, valor correspondente 40 o que representa 85% dos inqueridos. Os AL dificilmente se *dirigem ao professor* na LCV em sala de aula. Há um número bastante representativo dos que utilizam a LCV *para exprimir o que não conseguem dizer em português*, equivalente a 15 frequência, ou seja 32 %. Esta informação permite-nos afiançar que as dificuldades em falar a LP é bastante visível, o que os obriga muitas vezes a recorrer à LCV.

Questão 10→ A questão 10 mostra que o professor de LP permite aos AL falarem a LCV na sala de aula. As razões variam. Valores iguais 1, equivalente a 2% respondem às situações, *em qualquer situação e para se dirigir ao professor*. Valor bastante considerável, 13 equivalente a 28% afirma que lhe é permitido *para facilitar a comunicação*. O caso mais notável é confirmado pelo aluno quando afirma utilizarem a LCV, com 35 frequências *para falarem entre colegas*, valor correspondente a 74%, o que confirma os dados respondidos na questão 9.

3º Saber em que situação o aluno fala a língua portuguesa, compreender a sua frequência e conhecer a sua opinião sobre o ensino de outras línguas em Cabo Verde (alínea 2, 3 e 4);

Questão 2→ Os dados permitem entender que a LP é mais utilizada pelos alunos em sala de aula, valor representando 68% dos alunos inqueridos. Há uma aproximação em termos de resultados, no uso da língua no dia-a-dia e nas situações formais, que se apresentam em valores relativamente baixos em relação ao 1º caso mencionado. Conclui-se que, grande parte dos alunos mantém pouca relação com a língua. Essa relação acontece com maior frequência nas situações em que são obrigados em sala de aula. Ver teoria

Questão 3→ Relativamente ao uso da LP na escola, verifica-se que há uma maior tendência para os alunos falarem-na quando o discurso é direccionado ao professor. Os alunos não falam português entre eles, apenas 1 aluno possui este hábito o que muito pouco em relação ao universo dos inqueridos.

Os que utilizam a LP em todas as circunstâncias aparece também em valores pouco relevantes.

Questão 4→ O quadro mostra a opinião dos alunos sobre a implementação de outras línguas no ES, como também as suas preferências. Os alunos acham que dever ser implementado o ensino de outras línguas e apontam como sugestão uma diversidade de 15 línguas diferentes conforme o quadro 4 do anexo, nº8. O espanhol foi a língua de maior preferência, com 39%, seguido do Italiano. A língua chinesa foi a 3ª língua escolhida com 27% e posteriormente o holandês com 21%. A língua de menor preferência foi o árabe com apenas 2%. A LCVD obteve 11% da preferência dos alunos, o que não demonstra grande interesse por parte dos no seu estudo.

Dois alunos não responderam a esta questão e dois apontaram para a LP, algo que poderá ser conotado como falta de atenção ou desconhecimento da língua até então estudada na escola. Esses alunos representam 4% para cada caso.

4º Saber se os professores permitem aos alunos falarem a LCVD, saber em que situações essa permissão acontece, conhecer a opinião dos alunos sobre a reacção dos professores quando utilizam a LCV na sala de aula, avaliar em termos didáctico-pedagógico os procedimentos tomados pelos professores nas aulas como forma de minimizar esses casos (8,9,10,11,12,13,11,12).

Questão 11 As respostas dadas a estas questões nos permite verificar diferentes tipos de situações. Algumas atitudes podem ser correctas, nomeadamente quando o professor chama a atenção do aluno, pede para falar português, ajuda na reconstituição das frases (alíneas 2, 4, 7, 8, 9,13, 28 e 30). Acredita-se no entanto, que o papel do professor deve passar por orientar o AL e não ajudar. A autocorreccção é algo que deve ser feita pelo AL.

Casos aparecem em que as atitudes do P não são muito correctas, visto que podem confundir o aluno (alíneas 21, 24 e 31). O P ao rir ou em se manifestar contente quando o AL fala a LCV na sala de aula pode levar o AL a pensar que ele está satisfeito e que não se importa que o faça. Entende-se que este sorriso tenha um sentido irónico, mas, o aluno poderá não fazer a mesma leitura.

Algumas situações coincidem-se, o que de certa forma poderá revelar ou não alguma veracidade nas respostas dos AL, isto quando afirmam que o P não liga, não reage mal, que fica normal, conforma as alíneas 10, 15, 20, 23, e 27. Outros casos podem ser considerados incorrectos, quando o P simplesmente manda calar, nunca reage, quando manda repetir, marca falta ou expulsa da sala (alíneas 5, 12, 14, 15, 16, 17, e 18). O P precisa compreender que essas atitudes não ajuda o AL a aprender a falar a LP e nem a melhorar o que já sabe.

Questão 12→ Os dados do inquérito apontam para um maior de 15 alunos equivalente a 68% utilizam a LCV nas situações de oralidade. 4% dos AL dizem utilizarem-na em ambas as situações. No entanto contradizem ao afirmar que não a utilizam na escrita. Não se pode ignorar que três alunos não escolheram nenhuma opção.

6º A relação que o aluno tem com a disciplina e a frequência do uso do manual, conhecer a opinião dos alunos sobre a adequação dos manuais de língua portuguesa e propostas de melhorias para o ensino da LP nas escolas (13,14,15, 16,17, 18,19, 20, 21, 22,23,24 e 25).

Questão 13→ Os dados mostram que os alunos se sentem mais à vontade para comunicar na escola na LCV. Dos alunos inqueridos, 30% diz estar à vontade para falar português o que corresponde mais ou menos a metade daqueles que manifestaram em LCV. Convém realçar que um dos alunos não respondeu a esta questão.

Questão 14 → Os dados apontam 23 AL a preferirem a LP, o equivalente a 49% dos inquiridos. Os que preferem a LCV equivalem a 24 alunos ou seja 51%.

Os AL que optaram pela LP justificam por reconhecer a importância que a língua tem no ensino e aprendizagem por ser a LO, falada na administração. Entretanto mostram também, que um dos aspectos exigidos pelo programa está a ser bem conseguido que é despertar o gosto pela disciplina.

Uma maioria prefere a LCV. Muitos aspectos são apontados. No entanto vamos nos centrar em algumas. Nas respostas dadas fica claro que a opção pela LCV deve-se ao facto de ser para eles a L mais fácil, a que se sentem mais à vontade e estão acostumados, porque é a que conseguem falar melhor e porque lhes facilita na comunicação.

No entanto fica claro que os alunos possuem dificuldades em comunicar-se na LP. Daí a necessidade de falarem a LCV. Mostram ainda que se pudessem optar escolheriam falar na SA a LCV por ser mais fácil e lhes facilitar a comunicação.

Na Questão 15→A maior parte dos AL dizem gostar da disciplina de LP. Dos inqueridos, 41 dizem gostar, equivalendo a 87% e 6 dizem não gostar, representando 13%.

Os que dizem gostar fundamentam pelo facto de ser uma disciplina que faz ao falante sentir com título, importante de alguma bazófia ou de quisermos luxúria (alíneas 10 12 e 19). Dulce Duarte (2003) faz referência a esse espírito elitista ao se falar a língua do colonizador. Reconhecem ainda a importância que a prática da comunicação da LP tem na aprendizagem afirmando que é uma L que se aprende comunicando.

Os que afirmaram não gostar, também justificam por vários motivos. Não gostar por ser chato, por haver muitas regras e por ser aborrecedor. As justificações mostram que é preciso mudar as metodologias utilizadas nas aulas de LP. As aulas precisam ser mais activas e dinâmicas e precisam ser enquadradas ao contexto e à realidade dos alunos. O professor deve buscar formas de atrair os alunos de forma a estarem participativos e motivados para a aula.

Destacamos um caso especial em que o aluno justifica *“porque é uma disciplina em que quem não sabe falar fica quieto e na aula de língua portuguesa você só pode falar português. Eu odeio língua portuguesa”*. O caso revela que o uso exclusivo da LP nas aulas é um factor que limita os alunos à comunicação e à interacção na sala de aula. Pois, o aluno mostra que por não saber comunicar em português refugia-se ao silêncio e por isso não gosta da disciplina.

Na Questão 16→ verifica-se que todos possuem o manual de língua portuguesa, algo que pode ser considerado como um aspecto positivo.

Questão 17→ Um número muito elevado dos alunos dizem gostar do manual de língua portuguesa, o equivalente a 88% dos inqueridos. No entanto, 28% dizem não gostar.

Questão 18→ As respostas à esta questão foram muitas e diversificadas. Por isso os dados foram organizados de acordo com o tipo de texto e o número de frequência nas respostas (anexo 8). As opções mais escolhidas foram textos com 19 frequência

correspondendo a 40%, resposta bastante vulgar porque não se indicou quais, e textos narrativos com 18 frequência correspondendo a 38%, seguido de poemas com 9 frequência ou seja 19%.

Questão 19→Há uma maior preferência para os textos narrativos com 23 de frequência equivalente a 53%. Nos restantes casos a frequência varia entre 1 a 7.Os alunos apresentam muitas dificuldades na classificação do tipo de texto, indicam apenas o título do texto, o que levou à consulta para uma posterior classificação.

Questão 20 →O quadro permite ver que há uma tendência para os AL utilizarem o manual quando estão na SA. Fora da SA a frequência do uso diminui consideravelmente.

Na SA temos 19 de frequência equivalente a 40% para o item 5 e 15 de frequência equivalendo 32% para o item 4. Nos restantes itens são 10, 1, e 2 no sentido decrescente. Isto significa que a sala de aula é o espaço onde os alunos utilizam mais o manual, embora todas não façam o mesmo uso.

Fora da SA a frequência é de 4 equivalente a 9% para o item 5 e 6 de frequência para item 4. Os restantes variam entre 9,14 e 12. Se repararmos, os casos mais notáveis são 12 e 14 dos itens 1 e 2, o que significa que praticamente não se utiliza o manual fora da SA.

Questão 21→No acesso aos textos a maior parte dos alunos dizem tê-lo de outras formas com 25 de frequência equivalendo a 53%. Posteriormente o valor mais representado é 22 para os alunos que tem acesso aos textos nas bibliotecas com 22 de frequência equivalendo a 47%. O caso menos frequente é dos alunos que reproduzem as cópias com 3 de frequência ou seja 6%.

Questão 22→ Os dados indicam que 18 alunos folheiam o manual cinco ou mais dias por semana o que representam 38%. O mesmo valor, 18 AL folheiam dois a quatro dias por semana, o que significa que houve um empate em relação ao primeiro caso. Alguns alunos utilizam o manual menos do que isso e representam 10 de frequência equivalente a 21% dos alunos inqueridos.

Entendemos que os alunos na sua maioria folheiam o manual num número considerável de vezes por semana nos dois primeiros casos apontados. Para o último caso entende-se que há a necessidade de uma maior utilização dos manuais.

Questão 23 → O quadro permite entender que o estudo no manual pelos AL é consideravelmente aceitável nas duas primeiras linhas, *cinco ou mais dias por semana* com 26% e *dois a quatro dias por semana*, com 47% isso, levando em consideração que poderá haver outros conteúdos a serem estudados sobre a mesma disciplina ou sobre outra qualquer.

Para o último caso, *menos do que isso*, com 26%. Pensa-se que há um número bastante notável de alunos que estudam no manual num tempo insuficiente a se conseguir aprender e ter o domínio necessário da LA, e, com isso evitar os casos de interferência. A aprendizagem de uma L2 requer prática e muitos exercícios quer escrito como orais.

Questão 24 → Os alunos consideram o manual adequado à aprendizagem. Numa avaliação de um a cinco, quase que metade dos AL escolhem o item 5 representando 49%. O segundo item mais escolhido é o 4 com 36%. Os menos escolhidos foram o 2 e o 3 equivalendo 2% e 11%. O item 1 por não ser escolhido representa 0%.

Na Questão 25 → Os AL apresentam uma grande variedade nas respostas. Os casos de maior frequência foram a alínea 3, *que não mudasse nada*, com 12 de frequência equivalendo a 26%; a alínea 1, *o comportamento dos alunos*, com frequência 7 representando 15%; e a alínea 9, *que os alunos respeitassem o professor*, com frequência 5 correspondendo a 11%. As ocorrências mais comuns são os de frequência 1 e 2.

Os dados obtidos nesta questão chamam à atenção para dois aspectos fundamentais; a mudança do comportamento, quer entre professores e alunos, quer entre os alunos (alíneas 20, 21, 22, 24, 33); o aspecto seguinte tem a ver com a necessidade de se mudar as metodologias utilizadas na SA (alíneas 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 32, 34 e 35).

Alguns casos revelam que o professor precisa dar mais atenção e igual oportunidade aos alunos para participarem nas aulas (alíneas 25, 32, 34).

1.4. Trabalho de produção escrita

1.4.1. Metodologia

De modo a tratarmos os casos de interferência seleccionamos duas turmas, uma do 7º ano com 35 alunos e outra do 8º ano com 37 alunos (1º ciclo do Ensino secundário) do Liceu Domingos Ramos. As duas turmas completariam um total de 70 alunos.

Par identificar tais casos, foi solicitado aos alunos que fizessem uma produção escrita à partir da observação de uma banda desenhada. Os textos seleccionados para as duas turmas foram diferentes tendo em conta a classe e o interesse pelo tema. (cf. Anexos 11 e 12). Posteriormente passou-se à oralização dos textos cujos corpus foram neles identificados.

1.4.2. Perfil dos alunos envolvidos

Os alunos deveriam pertencer todos á mesma escola, estar inscrito no 1º ciclo (7º e 8º anos) e ter a idade compreendida entre 11 a 14 anos.

Dos 70 alunos envolvidos no trabalho de produção escrita, deveriam ser caboverdiano da ilha de Santiago, ser bilingue tendo como LM a e como L2.

1.4.3. Caracterização do professor

O professor deve leccionar no 1º ciclo e ser o mesmo para as duas turmas. Deve ainda possuir formação superior para trabalhar na área de língua portuguesa.

1.4.4. Recolha de dados

Para o estudo pediu-se aos alunos que escrevessem um texto em prosa a partir das imagens observadas na banda desenhada.

1.4.5. Descrição dos resultados

O corpus que faz parte do nosso estudo, foi seleccionado entre 70 produções escritas feita pelos alunos. Para a classificação dos erros de interferência auxiliámo-nos nas ideias de Gallisson & Coste (1983) que afirmam que as interferências de uma língua podem afectar os diferentes níveis de organização da linguagem; podem retardar ou contrariar a aquisição de um sistema fonológico novo, de esquema melódico, de hábitos de acentuação (interferências fonológicas ou fonéticas); podem afectar as marcas gramaticais, a morfologia, a estrutura do enunciado, a ordem de palavras, (interferências morfológicas ou muito simplesmente gramaticais) e que podem provocar a escolha de palavras impróprias, em consequência de deficientes analogias semânticas (falsos amigos ou, se se quiser, as interferências lexicais).

A estratégia para a classificação dos erros fora criada de acordo com o investigador de forma a facilitar a apresentação. Os erros foram classificados de quatro tipos conforme os alfabetos A, B e C. Para os casos em que num tipo classificação surgem mais do que um tipo de erro, passa-se às alíneas a) e b).

1.4.6. Analise de dados

Tabela 6: TIPOLOGIA DE ERRO

Possíveis casos de interferências	Transcrição fonética (oralização)	Frase dita em crioulo
<p>A- Empréstimo lexical</p> <p>1- “<u>Hoche</u> temos que ir <u>atraz dos ladrões</u>”.</p> <p>2- “<u>Calma</u> talvez eles <u>está</u> na aldeia”.</p> <p>3- Agora vou ter de fazer um <u>sopa</u> de <u>sabola</u>.</p> <p>4- “<u>Esta</u> um homem a corer”.</p>		<p>1- Oji nu tem ki bai tras di ladron</p> <p>2- Kalma talves es sta na aldeia.</p> <p>3- Gosi n tem ki fazi un sopa di salola.</p> <p>4- Sta un omi ta cori.</p>
<p>B- Mudança Semântica</p> <p>1- “<u>Di</u> <u>madrugada</u> quando o donix foi acordado pelo galo...”.</p> <p>2- “<u>Calma</u> talvez <u>aquele</u> <u>pessoa</u> <u>esta</u> na aldeia”.</p> <p>3- “ O Asterix Disse que fizeram um <u>boraco</u> na cabana dele e que os ladrões Invadirão por lá e Dizeram calma”.</p> <p>4- “<u>Um</u> <u>ardugada</u> um galo cantou para agordar toda a gente da aldeia levantou um rapaz fui procurar a cumida que ele deixou no seu caldeirão”.</p>		<p>1 Di madrugada kantu ki Aberix foi acordadu pa galu...</p> <p>2- Kalma, talves kês pesoa sta na aldeia.</p> <p>3- Asterix flâ mês fazi un buraku na sê kabana, ki ladron invadi pa la y ês fla kalma.</p> <p>4- Nun madrugada un galu kanta pa korda tudu alguen di aldeia. Labanta un rapas ki bai djobi kumida na se kalderaon.</p>

Possíveis casos de interferências	Transcrição fonética (oralização)	Frase dita em crioulo
<p>C – <u>Convergência gramatical</u></p> <p>a) Erros de estrutura</p> <p>1- “Depois de amanhecer o galo <u>descansar um pouco também</u>”.</p> <p>2- “Um dia Asterix foi para casa e quando chegou dentro da casa foi comer e pegou no caldeirão não encontrou comida e saiu para rua a gritar o caldeirão! ”.</p> <p>3- “Não esta ninguém lá dentro e o balde esta vazio”.</p> <p>4- “ E ai estava um senhor que ficou um pouco contente”.</p>		<p>1- Dipos ki manxi galu diskansa un kuzinha tanbé.</p> <p>2- Un dia Asterix ba pa kaza y kantu kê txiga dentu di kaza é bai kumé y é pega na kalderon ma é ka atxa kumida y é sai ta grita, kalderon!</p> <p>3- ka sta ningué la dentu y baldi sta vaziu</p> <p>4- La staba un sinhor ki fika kontenti (un bokadu kontenti).</p>
<p>b) Concordância em género e número</p> <p>1- “Eu vou mandar os meus guarda para ir procurar o ladrão”.</p> <p>2- “Um dia um galo levantou-se cedo, bem cedo e chamou toda as pessoa da aldeia”.</p>		<p>1- N ta manda nhâs guarda pa ba djobi ladron.</p> <p>2- Um dia un galu labanta sedu, bem sedu y e txoma tudu pesoas (alguen) di aldeia.</p>

Com base no corpus analisado, constata-se que os erros cometidos pelos alunos podem se classificados de quatro tipos

- 1- Erro de empréstimo Lexical → categorizado como erro do tipo A
- 2- Erro de mudança Semântica → categorizado como erro do tipo B
- 3- Erro de convergência gramatical → categorizado como erro do tipo C
- 4- Erros de fonética → Categorizado como erro do tipo D

1.4.6.1. Empréstimo lexical - A

O aluno comete o erro do tipo A ao recorrer ao léxico da língua caboverdiana para formar frases em língua portuguesa. Há porém uma transferência do léxico de uma língua para outra.

Ocorrem situações de transferência linguística da LM para LP. A transferência linguística é algo que se prevê natural nas situações em que o falante faz uso de duas línguas, sendo uma materna e outra oficial. Este percurso é feito pela facilidade que a língua materna lhe oferece no processo de aquisição da língua segunda. Quanto aos erros indicados no quadro amostra, pode-se verificar que as frases estariam correctas em português se estes tivessem escrito conforme os exemplos e mediante as transcrições fonéticas:

- 1- Hoje temos que ir à procura dos ladrões.
- 2- Calma, talvez estejam na aldeia.
- 3- Agora vou ter que fazer uma sopa de cebola.
- 4- Há um homem a correr.

1.4.6.2. Mudança semântica – B

O erro do tipo B está ligado ao contexto semântico. O aluno substitui letras, acentuação de palavras, o que provoca a alteração do significado em termos semânticos.

As frases estariam correctas se estes tivessem escrito:

- 1- De madrugada, o Aberix foi acordado pelo galo.

2- Calma, talvez aquelas pessoas estejam na aldeia.

3- Asterix disse que fizeram um buraco na sua cabana e que os ladrões invadiram por ali.

4- Numa madrugada cantou um galo para acordar todas as pessoas da aldeia. Levantou um rapaz que foi à procura da comida que tinha deixado no caldeirão.

1.4.6.3. Convergência Gramatical – C

a) Erros de Estrutura

O aluno comete este tipo de erro ao transferir a estrutura da língua materna para a língua portuguesa. Esta é uma tendência natural dos falantes, que tem uma LM com estrutura muito semelhante à L2.

Caso evidente é a situação em que os alunos, por pensarem primeiro na língua materna, traduzem para o português dando a frase a mesma estrutura que a pensada na língua materna.

No português padrão as frases seriam:

- 1- Ao amanhecer, também o galo descansou um pouco. / Após o amanhecer, também o galo descansou um pouco. /Depois do amanhecer, o galo também descansou um pouco.
- 2- Um dia Asterix foi para casa. Ao entrar, pegou no caldeirão para comer e não encontrou comida. Saiu para rua a gritar, o caldeirão...
- 3- 2- Não há pessoas lá dentro e o balde está vazio. / Não há pessoas em casa e o balde está vazio.
- 4- Lá estava um senhor que ficou contente.

b) Concordância em Género e Número

A não concordância em género e número nas línguas crioulas é algo evidente. Pois constitui uma das suas características. O aluno comete este erro ao não fazê-la na língua portuguesa, por influência ao hábito adquirido na língua materna.

As frases estariam correctas se os alunos tivessem escrito:

1- Vou mandar os meus guardas procurarem o ladrão. /Mandarei os meus guardas procurarem os ladrões.

2- Um dia um galo levantou-se cedo, bem cedo e chamou todas as pessoas da aldeia.

1.4.6.2 Erros de Fonética

Os erros de fonética são sempre classificados em trabalhos desta natureza como erros do primeiro tipo. Neste trabalho aparece no fim por a oralização foi feita numa fase posterior às análises com forma de comprovar essas existências.

Os erros do tipo D foram marcados essencialmente pela pronúncia incorrecta das palavras influenciadas pela forma como o aluno o faz na LM. Este tipo de erro é referenciado por Gallisson e Coste no Dicionário de Didáctica das Línguas como “um caso particular de erro em geral que resulta da transgressão de uma norma fonética.

Deparou-se com algumas situações entre as quais se apontam três.

- 1) A primeira frase do tipo 1 “Hoche temos que ir atrás dos ladrões”.

Confirmado com a oralização pode-se ver a partir da transcrição fonética

[ó..ə témuʃ kə ir á pr..kúr.. duʃl..dró..].

A frase permite ver que o aluno pronuncia Hoche em português como se estivesse a falar a LCV. Pronuncia com um som mais sonorizado (X), quando deveria ser menos sonorizado (j).

- 2) “Di madrugada quando o donix foi acordado pelo galo”. Confirmado com a oralização o aluno pronuncia de forma errada. Na palavra madrugada, pronuncia o **o** e **a** mais aberto do que deveria ser, conforme se pode ver na transcrição fonética.

- 3) Frase 4 do tipo C- “E aí estava um senhor que ficou um pouco contente”.

O aluno comete erro de fonética na pronuncia da palavra senhor. Pronuncia o **e** como se fosse **i**.

1.5. Reflexão Das Aulas Observadas

1.5.1. Enquadramento metodológico

As aulas foram observadas em duas turmas, uma do 7º e outra do 8º ano de escolaridade no LDR mediante uma ficha de observação de aula. Os aspectos a observar foram elaborados à critério do investigador com o objectivo recolher informações que permitam por um lado, responder às exigências do trabalho e por outro comprovar a fidelidades dos factos respondidos nos restantes trabalhos.

As turmas são as mesmas que participaram no questionário e na produção escrita. O professor de LP é o mesmo para as duas turmas e possui o grau de Bacharelato.

As aulas foram leccionadas pelo professor da turma mediante um plano pré estabelecido, conforme o cronograma/plano de trabalho em anexo3. Dois foram os observadores da aula: observador 1, o professor que está a fazer o trabalho de investigação, e observador 2, o professor acompanhante do investigador. O professor da turma limitou-se à realização da aula. O plano e a ideia do trabalho e alguns aspectos ficaram subjacente ao professor, pois o conhecimento dessas informações poderia pôr em causa a veracidade dos factos. No entanto o professor teve conhecimento dos mesmos após as observações das aulas.

Os observadores ocuparam posições diferentes a fim de melhor percepcionarem os dados a serem adquiridos. Tiveram um papel neutro ao longo do desenrolar das aulas.

Assistiu-se a um total de 4 sessões, com conteúdos diferentes.

Convém lembrar que este trabalho não pretende, de forma alguma, analisar o conteúdo trabalhado durante a aula. O seu objectivo é verificar a frequência do uso das línguas caboverdiana e portuguesa nas aulas de LP, identificar os casos de interferência na oralidade, saber se os professores se apercebem desses casos e como reagem perante os casos de interferência.

1.5.2. Análise das aulas observadas

Ao longo das aulas presenciadas, foi possível obter dados que respondem às alíneas, conforme a ficha de observação de aula, no Anexo 13.

A língua utilizada nas aulas para a transmissão e recepção dos conteúdos é a língua portuguesa.

O professor utiliza sempre a língua portuguesa quer na transmissão dos conteúdos quer para se dirigir aos alunos.

Os alunos em todas as sessões falam sempre o português quer para responder às questões sugeridas, quer para participar ou colocar questões.

1.5.3. Língua de comunicação entre Professor/aluno e Aluno/aluno

Neste ponto aparecem várias situações.

Na relação professor aluno, vê-se que o professor fala sempre português com os seus alunos quer para tratar dos conteúdos quer para comentar qualquer outro assunto que venha a surgir na sala de aula.

Nos casos em que o aluno se lhe dirige em LCV o professor responde em LP.

Verifica-se que no entanto o professor corrige muitas vezes dizendo a frase em português e sugere ao aluno que fale português. Em alguns casos, o professor não faz nenhum comentário.

Na relação entre alunos, há uma tendência quase que a 100% para os alunos falarem a LCV entre si. Apenas se regista, no 7º I, duas alunas que se sentam juntas e falam português durante a aula. A situação muda de figura sempre que se dirigem aos restantes alunos.

Consultado o professor da turma sobre o facto, este alertou que as duas são os únicos da sala que respeitam a regra sugerida no início do ano (falar sempre português durante a aula).

A relação dos alunos com a língua na sala de aula, foi observada com base em quatro parâmetros:

a) No diálogo entre colegas, b) Na execução de trabalhos práticos (grupo), c) No tratamento de informações (apresentação dos trabalhos), e d) No diálogo com o professor. Relativamente ao primeiro aspecto, constatou-se que geralmente os alunos falam a LCV entre si.

Na execução dos trabalhos práticos falam crioulo entre si, mas mudam automaticamente para o português sempre que se dirigem ao professor, para pedido de esclarecimento ou qualquer outro assunto relativo ao conteúdo da aula.

No tratamento de informações, concretamente apresentação dos trabalhos, a língua em uso foi o português.

A predominância das duas línguas foi avaliada em termos quantitativos (mais e menos falada), conforme se verifica na alínea 4, ficha em anexo.

Três aspectos foram levados em consideração: a) se os alunos falam apenas a língua portuguesa; b) se falam apenas a língua caboverdiana; c) se falam simultaneamente as duas línguas.

Em relação à primeira, não se depara com uma grande frequência se comparada o tempo da aula ao tempo do discurso desenvolvido. Os alunos falam português num período de tempo muito curto. Acontece geralmente nas situações acima mencionadas, dirigir-se ao professor, apresentar o conteúdo da aula.

A predominância da língua caboverdiana é mais notável visto que os alunos utilizam-na com mais frequência.

Os alunos utilizam simultaneamente as duas línguas, embora com mais frequência a língua caboverdiana.

Quanto ao professor, a situação é diferente visto que única língua predominante no discurso é a língua portuguesa.

Em relação ao tempo de uso de cada língua numa classificação de 1 a 5, a situação diverge, consoante se trate de aluno ou professor.

Para o caso do aluno o português tem um tempo avaliado em 2. A LCV fica avaliada em 4. Portanto o aluno utiliza mais a LCV em sala de aula.

Quanto à alínea c da questão 5 (pretende-se aqui avaliar o tempo da aula em que o aluno passa a falar para execução de tarefas, independentemente da língua em questão) do tempo falado para as duas línguas fica avaliado a 2.

Pode-se verificar a partir das aulas observadas que pouco tempo é dada à prática da oralidade. A maior parte do tempo das aulas observadas, centram-se mais na leitura, e resolução escrita dos exercícios. Uma menor parte do tempo é destinada à apresentação oral dos trabalhos, comentários orais e outras situações de oralidade que poderão surgir.

Pensa-se que o tempo para a prática da oralidade não é o suficiente para que o aluno aprenda e aperfeiçoe a língua em estudo. É necessário que haja tempo numa aula de LP para que se desenvolva cada uma das competências da LP.

Durante a aula ocorrem várias situações de mudança quer da LCV para a LP quer da LP para a LCV. Estando o aluno numa situação de oralidade, repara-se que:

- a) Para se dirigir ao professor muda do crioulo para o português,
- b) Para falar do conteúdo, a mudança varia do crioulo para o português quando o diálogo é direccionado ao colega, e o discurso persiste em português se o diálogo for direccionado ao professor,
- c) Para falar com os colegas o discurso é feito na sua maioria em LCV.

Durante as observações feita às aulas, foram também identificados alguns casos de interferência em frases ditas em português, no discurso oral. **Aponta-se como exemplo:**

a) “ *Professor, posso ler o texto djuntato com a minha colega porque não tenho livro*”?

b) “**O nomi de personagi principal de história é...**” [**u nomi di pərsonagi prinsip.ɫ di stóri é**] ... Em português, a frase estaria correcta se tivesse sido dita da seguinte forma, “ **o nome da personagem principal da história é ...**” O aluno pronuncia as palavras como se estivesse a falar em LCV, variante de Santiago trocando o e [ə] por i [i].. Na mesma frase temos uma troca de preposição do **da** em português para o **de** em língua caboverdiana. Na LCV não temos a proposição **da** à frente do nome mas sim **de**.

c) “*Nosso grupo já acabamos o trabalho primeiro que vocês*”. A frase surge numa situação em que o professor pergunta aos alunos se já terminaram o trabalho. A resposta mais comuns foram “sim” e “não”. No entanto um dos alunos comenta ao lado com a colega dizendo a frase que acima se menciona.

A partir da frase pode-se ver que há uma supressão do artigo o que segundo as normas da escrita em português deve aparecer sempre à frente do nome. Esse caso não acontece em relação à língua caboverdiana. O aparecimento da forma verbal /já/ na frase que antecede a forma verbal /acabamos/, vem por influencia do /dja/ forma verbal da língua caboverdiana,

Em todas as situações (a,b e c) depara-se com situações de transferência negativa ou interferência visto que a sua ocorrência leva o aluno a cometer erros.

Perante as situações o professor utiliza várias formas de correcção. Para o caso **b**, diz ao aluno que a frase não está correcta e elabora-a correctamente em português.

Na situação **b** o professor não se apercebe do caso de interferência cometido pelo aluno. Na situação **c** o professor alerta ao aluno que a frase está mal elaborada, seguidamente diz a frase de forma correcta e pede ao aluno para repetir.

Em relação à posição do professor perante os casos de interferência em nenhum dos casos apresentados é a mais correcta para que o aluno entenda o erro cometido e encontre forma consciente de as melhorar. Não basta apenas dizer a frase de forma correcta em português para o aluno ouvir, visto que o aluno escuta mas não apercebe o porquê das coisas. O Professor deve levar o aluno a testar hipóteses “pois produzir a fala é, potencialmente, um modo de o aprendiz testar suas hipóteses sobre a língua alvo”(Marília Lima 2002).

O aluno precisa perceber o seu erro, saber onde errou, como errou. Pois segundo Swain & Lapkin 1994 citado por Marília Lima “a percepção do aprendiz de seus problemas linguísticos pode activar processos cognitivos, que por sua vez, podem contribuir para a geração de conhecimento novo para o aprendiz ou consolidar conhecimentos já existentes”. O professor deve levar o aluno a testar a compreensibilidade e a correcta formação linguística de sua interligue a partir do *feedback* obtido. Por outro lado deve procurar desenvolver no aluno a consciência metalinguística, pois “a reflexão sobre o

uso da língua alvo pode capacitar o aprendiz a controlar e internalizar o conhecimento linguístico. [... embora reflectir sobre a língua pode não envolver necessariamente terminologias metalinguísticas, tal comportamento pode contribuir para a consciência dos aprendizes quanto às regras e formas linguísticas e suas relações.”(Marília Lima...)

O professor em vez de produzir as frases deve exigir que os alunos o façam. A produção segundo a perspectiva de Swain 1995 “pode activar a percepção”, os alunos ao produzirem um discurso na língua alvo “podem perceber uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem produzir, o que contribui para que percebam o que não sabem”. (Marília Lima 2002)

Os erros cometidos na sala são orais. O professor na situação **b** utiliza o feedback correctivo quando reformula o enunciado do aprendiz com excepção do erro. Ocorre portanto uma repetição com modificação. Essa forma de correcção revela uma certa ambiguidade no tratamento dos erros cometidos pelos alunos e não se comprova que a aprendizagem tenha ocorrido. O professor neste caso deveria recorrer à negociação e forma ou seja proporcionar um *feedback* correctivo que encoraja o aluno a procurar recursos para corrigir o próprio erro.

Em relação à frase b, o professor sequer se apercebe do erro cometido pelo aluno. É certo que nem tudo é possível se perceber numa aula. No entanto fica a dúvida se não a percebeu não ou se não tem a consciência que se trata de um caso de interferência. O professor porém deve estar atento aos casos de erros que surgem numa sala de aula.

Resposta esta lí no caderno , confunde esta por está. Confunde li por aqui. Em português seria “A resposta está no caderno.”

Está-se perante uma dificuldade de interpretação. O facto de as palavras da LCV serem muito próximas das palavras da LP. Para as duas línguas li traduz-se em aqui. A semelhança lexical e a real diferença estrutural entre as duas línguas, faz com que, muitas vezes, os falantes de CCV e de LP julguem estar a entender-se, sem que isso de facto aconteça, o que poderá levar a falsas interpretações.

IV. CONCLUSÃO

4.1. Considerações finais

As questões abordadas neste trabalho não pretendem de forma alguma, afirmações fechadas. Tratam-se apenas de reflexões que, partindo da análise de alguns autores, apontam para uma série de possibilidades em relação aos casos da interferência da língua caboverdiana na aprendizagem da língua portuguesa.

Três questões suportaram toda a reflexão à volta deste trabalho de pesquisa, o que permitiu chegar a algumas conclusões.

Com base nas observações feitas às aulas e na análise das produções escritas constatou-se que há a interferência da LM na aprendizagem da LP e que em alguns casos são causados pela transferência. As interferências identificadas surge essencialmente pelo facto do aluno não ter a consciência e/ou conhecimento da distância entre as duas línguas, por isso transfere de forma inconsciente, aspectos da L1 para a L2. Na transferência de informações da L1 para L2, comete erros de carácter fonético, semântico, lexical, gramatical, concordância em género e número, conforme se pode verificar na análise feita com base no quadro tipologia de erro e na análise feita à observação das aulas.

A LM funciona como filtro na expectativa de alcançar as estruturas da L2, determinando a forma semântica e o próprio conteúdo da gramática da L2.

É importante que os professores saibam que os erros são não só inevitáveis, mas necessários. Embora se reconheça que o aluno não precisa necessariamente errar para aprender.

O professor ao deparar com os casos de interferência quer nas respostas dadas ao questionário quer nos mecanismos utilizados para a correcção dos erros nas aulas observadas, não reconhece nesses casos um mecanismo a partir do qual se pode montar uma estratégia de recuperação com forma de facilitar o processo de aquisição e aprendizagem. O professor limita-se a *feedback* correctivo

Porém verifica-se nas situações em que o aluno é corrigido ou lhe é sugerida uma autocorreção (informação obtida nas aulas) e na análise do corpus (produção escrita) que este não toma a consciência do erro cometido. Sendo assim os erros de interferência põe em causa o sucesso escolar do aluno. A compreensão e a de interpretação que o aluno faz dos conteúdos, a sua capacidade de comunicação quer oral quer escrita, requer um domínio da LP, e, se não o tiver dificilmente poderá se suceder quer na disciplina de LP como nas outras disciplinas porque a LP é o suporte para a compreensão dos conteúdos em qualquer disciplina.

2- Até que ponto a situação social em que o aluno se encontra inserido poderá ser estimulador do uso da Língua Materna em sala de aula, contribuindo para a permanência dos casos de interferência e dificultando o domínio oral e escrito da língua portuguesa?

Os questionários aplicados quer aos professores quer aos alunos permitiram concluir que o meio social em que o alunos está inserido influência muito no uso da língua materna dificultando assim a aprendizagem e o domínio da LM. O aluno está inserido numa sociedade em que a língua mais falada é a caboverdiana. Por um lado, constata-se que aos professores colaboram de certa forma para que as dificuldades persistem tendo em conta que não exigem dos alunos falem a LP na sala de aula, com excepção aos casos que se dirige a ele. Por outro lado fica claro a questão da língua enquanto identidade cultural. O uso da língua na sala de aula deve-se em grande parte ao hábito, mas sobretudo por necessidade, devido às limitações em termos de domínio da LP enquanto L2.

3- Até que ponto a deficiente formação dos professores e algumas negligências poderão contribuir para uma má aquisição da língua portuguesa pelos alunos?

As informações analisadas no quadro classificativo do corpo docente do LDR, permite afirmar que em termos de formação profissional os professores estão bem classificados. No entanto revelam uma grande deficiência em termos de competência pedagógica, conforme se pode verificar no anexo 6 (questões 11 e 16) e nos comentários feitas às mesmas questões na análise. Essa deficiência é manifestada nos procedimentos tomados perante os casos de interferência e uso da língua caboverdiana na sala de aula

Os dados recolhidos nos inquéritos permitiu concluir que os professores na sua maioria falam a LCV com os alunos na sala de aula e no espaço escolar. Não se pode confirmar que os casos de interferência se deve a este facto, mas é evidente que quanto mais o aluno praticar a LVD em sala de aula menos será a possibilidade de aprender e por em prática a LP.

O estudo dos casos neste trabalho permitiu levantar um conjunto de questionamentos que ficam em aberto por não constituírem aspectos centrais do trabalho. Questiona-se no entanto:

- a) Em que medida se pode considerar a existência de um bilinguismo, dado que o conceito remete ao, igual conhecimento e domínio da LM e L2 nos alunos em CV?
- b) Até que ponto a não adequação dos manuais referida pelos professores no questionário, poderá ser factor de interferência e consequentemente motivador do insucesso escolar?
- c) Que papel hoje para as duas línguas no ensino em Cabo Verde, tendo em conta o contexto social e os conflitos linguísticos vivido pelos falantes ?

Para as problemáticas levantadas na conclusão, propõe-se as seguintes sugestões:

Direccionadas à Governo e à política Curricular

Oficialização da língua caboverdiana e atribuição de estatuto como instrumento de ensino e disciplina nas escolas. Isto tendo em conta que ficou comprovada que essa interferência acontece de forma inconsciente devido ao desconhecimento das normas gramaticais da LM que transferem para a L2. Com a proposta sugerida prevê-se que essas dificuldades se irão minimizar, que o aluno passará a dominar as duas línguas e passar a ser então bilingue.

Formação contínua dos professores de forma a se apropriarem de técnicas e modelo para o ensino da LP enquanto L2.

Adequação dos manuais de forma a responder as necessidades actuais de acordo com os novos desafios

A definir a competência comunicativa que se quer desenvolver no aluno.

Estabelecer a fronteira entre as duas línguas.

Melhorar a definição da política das línguas

Direccionadas aos professores

Criar nas aulas situações em que os alunos praticam a oralidade e a escrita.

Procurar desenvolver nos alunos a consciência gramatical e o funcionamento da língua em vez de fixar um regras sem saber por vezes como utilizá-las.

Inovar as metodologias de forma a tornar as aulas mais atractivas.

Bibliografia

Azevedo, F. (2002). *Ensinar e Aprender a Escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, M. J. (2004). *A consciencialização do processo de transferência: um contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em contexto escolar português*. Portugal: Universidade de Aveiro.

Chefia do Governo. (2007). *Programa do Governo da VII Legislatura. 2006-2011*. INCV,SA. Praia.

Dias, A. P., Georgina Palma, F. M., Góis, M., & Lopes, M. Porta Voz textos e Actividades Língua Portuguesa 5º Ano. *Expedição maldita*, (p. 101 e 102).

Duarte, D. A. (1998: 35). *Bilinguismo ou Diglossia*. Spleen Edicoes.

Franco, A. C. (1989). *A Gramática no Ensino de Segundas Línguas (L2)*. In *Revista da Faculdade de Letras. Série de Línguas e Literaturas. 2ª Série*. V.G. Porto.

Gallisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Língua*. Coimbra: Livraria Almedina.

in Stroud, C., & Gonçalves, P. (1997). “Os conceitos linguísticos de ‘erro’ e ‘norma’”, (1997), (orgs), Panorama do Português Oral de Maputo, Volume II – A Construção de um banco de erros. Maputo: INDE.

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº103/III/de 29 de Dezembro.

Lima, M. d. *Aquisição de L2/LE e o insumo instrucional na sala de aula.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ministério da educação, Ciência, Juventude e Desporto. Direcção Geral Do Ensino Básico e Secundário. *Programa da Disciplina de Língua Portuguesa, 1º 2º e 3º Ciclo D ensino Secundário.*

Bibliografia Geral

Anexos

Anexo 1: Pedido de autorização

Exmo. Sr.^a Directora

Do Liceu Domingos Ramos

No âmbito da realização do Trabalho de Fim de Curso, Eu Delci de Fátima de Sena Pereira estudante do 5º ano em Estudos de Línguas Caboverdiana e Portuguesa no ISE e estagiária nesta escola sob a orientação da professora Rosa Maria Morais, pretendo realizar como Monografia o tema “**Alguns Aspectos da Interferência da Língua Caboverdiana na Aprendizagem Língua Portuguesa**”. O interesse pelo tema, por um lado e por outro, o contacto directo com os alunos da referida escola apelou-me de certa forma para os problemas que afligem o Ensino da Língua Portuguesa não só neste estabelecimento mas de uma forma geral em Cabo Verde.

O interesse pelo trabalho não reside apenas na conclusão de um trabalho com carácter avaliativo, mas também na procura de contribuir para a melhoria no sistema ensino aprendizagem nesta escola.

Neste sentido, através desta peço a vossa autorização para a realização de alguns trabalhos práticos necessários à obtenção de informações para a referida monografia conforme o cronograma que se apresenta em anexo.

Ciente da vossa compreensão e colaboração, os meus antecipados agradecimentos.

Praia, 3 de Dezembro de 2007

A Estagiária

Delci de Fátima de Sena Pereira

Anexo 2: Cronograma

CRONOGRAMA																
ETAPAS	ACTIVIDADES	MESES												Observações		
		Janeiro				Abril				Maio						
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4			
I	Contacto com a Direcção da Escola															
	Concto com o Professor da Sala															
II	Realização do Trabalho Escrito															
	Realização da oralização															
	Observação de duas aulas															
III	Aplicação de questionario a alunos e professores															

Anexo 3: Cronograma II

Cronograma

Cronograma																						
Etapas	Actividades	Meses																				Observações
		Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio				
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	
I	Contacto com o professor da turma																					
II	Realização do Trabalho de Produção Escrita																					
	Realização da Oralização																					
	Observação da aula																					
III	Aplicação do Questionário aos alunos																					

Anexo 4: Opinião dos Professores

Questionário

Este questionário aplica-se a conhecer a opinião de professores de língua portuguesa sobre a sua experiência no ensino desta língua.

Garanto-lhe a confidencialidade no tratamento das questões.

Obrigada pela sua colaboração.

Delci de Fátima de Sena Pereira

1- Para si qual é a importância da língua portuguesa?

2-Em que situações utiliza a língua portuguesa?

Dia-a-dia

Apenas no trabalho

Em todas as situações formais

3- Na escola fala português:

- Apenas com os seus alunos _____

- Com os seus colegas professores _____

- Em todas as circunstâncias _____

4- Acha que deveria ser implementado o ensino de outras línguas nas escolas?

Sim _____ Não _____

Qual/ Quais? _____

5- Utiliza a língua caboverdiana na sala de aula?

Sim _____ Não _____

Se _____ sim _____ justifique

6- Indique a frequência do uso da língua caboverdiana na sala de aula:

Sempre Muitas Vezes Algumas vezes Raras vezes Nunca

7- Os seus alunos falam-lhe normalmente:

Na sala de aula

No espaço escolar

Fora da escola

- Em L. Caboverdiana _____ - Em L. Caboverdiana _____ - Em L. Caboverdina _____

- Em português _____ - Em português _____ - Em português _____

8- Permite aos seus alunos falarem a língua caboverdiana nas aulas de língua portuguesa?

Sim _____

Não _____

Se sim justifique

9- Os alunos utilizam a língua caboverdiana na sala de aula:

Para falar

Para se dirigir

Para exprimir o que não

entre colegas

ao professor

conseguem dizer em português

10- Em que situações permite aos teus alunos falarem língua caboverdiana?

Em qualquer

Para falarem

Para se dirigirem

Para lhe facilitar

situação

entre colegas

a si

a comunicação

11- Como costuma reagir quando os alunos falam a língua caboverdiana na sala de aula?

12 – Os alunos utilizam a língua caboverdiana na(s) aula(s) de língua portuguesa:

Na escrita _____ No oral _____ Em ambas as situações _____

13- Depara no dia-a-dia com casos de interferência da língua caboverdiana na aprendizagem da língua portuguesa nos alunos com quem trabalha?

Muitos casos Alguns casos Poucos casos Nenhum casos

14- Estes casos manifestam-se:

Na escrita _____ No oral _____ Em ambas as situações _____

15- Como considera este caso quanto à sua influência sobre o desempenho dos alunos?

No oral

Muito _____ Bastante _____ Pouco _____ Nada _____

Na escrita

Muito _____ Bastante _____ Pouco _____ Nada _____

16- O que costuma fazer com os seus alunos perante os casos de interferência?

17- Indique a avaliação que faz da adequação dos manuais de língua portuguesa do 7º e 8º anos ao ensino da língua portuguesa enquanto língua segunda:

Muito adequado Adequado Pouco adequado Não adequado

18- Que melhorias proporia para o ensino da língua portuguesa enquanto língua segunda neste país, e conseqüentemente para o sucesso escolar?

Obrigada pela sua colaboração

Anexo 5: Informação dos Resultados Aplicado aos Professores

1- Para si qual é a importância da língua portuguesa?

Tabela 7: Questionário nº1

Nº	Dados	Valor Numérico	Valor em %
1	É a língua que nos une.	4	18%
2	É a língua que nos põe em contacto com diferentes áreas de conhecimento.	1	5%
3	É a língua de administração.	3	14%
4	Serve de base da aprendizagem e compreensão de outras disciplinas.	1	5%
5	Permite estabelecer contacto com outros povos.	2	9%
6	Facilita a compreensão de enunciados orais, língua veicular do ensino.	1	5%
7	A língua portuguesa e também a nossa língua.	1	5%
8	Através dela mantemos contacto com o mundo globalizado.	1	5%
9	Permite a aquisição de conhecimentos científicos.	1	5%
10	Desempenha um papel fundamental nas situações formais.	3	14%
11	É a língua que deve ser utilizada em todas as situações formais de situação de aprendizagem.	7	31%
12	De comunicação em Cabo Verde a nível formal.	1	5%
13	Tem múltipla importância, é a oficial que temos que a necessidade de conhecer e é a língua de contacto com o mundo.	1	5%
14	É a língua que nos abre a porta ao mundo, que nos permite transmitir conhecimentos e conhecer novos povos.	1	5%
15	Porque é a língua que é falada por um número significativo de pessoas no mundo, e, Cabo verde tem um contacto frequente com os da CPLP;	1	5%
16	É a língua que nos une a outros povos (PALOP) e que nos permite comunicar, estudar e compreender melhor as descobertas no mundo.	1	5%
17	É a língua de ensino.	4	18%
18	É a língua oficial.	12	55%

2-Em que situações utiliza a língua portuguesa?

Tabela 8: Questionário nº 2

Dados	Dia-a-dia	Apenas no trabalho	Em todas as situações
		em sala de aula	formais
Número de resposta	0	6	16
Valor correspondente em %	0%	27%	73%

3- Na escola fala português:

Tabela 9: Questionário nº3

Dados	Apenas com os seus alunos	Com os seus colegas professores	Em todas as circunstâncias
Número de resposta	12	4	6
Valor correspondente em %	55%	18%	27%

4- Acha que deveria ser implementado o ensino de outras línguas nas escolas?

Tabela 10: Questionário nº4

Dados respondidos		Número de respostas	Valor em termos de %	Observação:
Sim		22	100%	
Não		0	0%	
Qual/ Quais?				
Línguas apontadas	Caboverdiana	10	45 %	Alguns professores apontaram para a língua portuguesa, o que nos leva a questionar se desconhecem o ensino obrigatório da língua portuguesa no país.
	Portuguesa	6	27 %	
	Inglesa	5	22 %	
	Espanhol	4	18 %	
	Latim	2	9 %	

5- Utiliza a língua caboverdiana na sala de aula?

Tabela 11: Questionário nº5

Dados		Número de Resposta	Valor correspondente em %
Sim		9	41%
Justificações			
	a) Em alguns momentos quando o contexto permite um esclarecimento.	3	14%
	b) Apenas nas situações de exemplos concretos de uma expressão ou palavra.	1	5%
	c) Enquanto língua materna, é a que maior espaço dá a compreensão das coisas por parte dos alunos.	1	5%
	d) Por vezes é necessário utilizar não para dar aula mas para esclarecer ou dar exemplos concretos.	1	5%
	e) Quando necessário para explicar ou contextualizar um assunto.	2	9%
Não		13	59%

6- Indique a frequência do uso da língua caboverdiana na sala de aula:

Tabela 12: Questionário nº6

Dados	Número de resposta	Valor correspondente em %	Observações
Sempre	0	0%	
Muitas vezes	0	0%	
Algumas vezes	6	27%	
Raras vezes	11	50%	
Nunca	5	22%	

7- Os seus alunos falam-lhe normalmente:

Tabela 13: Questionário nº7

Dados		Número	Valor	Observações
		de resposta	Correspondente	
			em %	
Sala de Aula				
Língua falada	L. Caboverdiana	2	9%	
	L. Portuguesa	20	91%	
Espaço Escolar				
Língua falada	L. Caboverdiana	13	59%	Houve três casos de respostas duplas
	L. Portuguesa	15	68%	
Fora da Escola				
Língua falada	L. Caboverdiana	14	64%	
	L. Portuguesa	8	36%	

8- Permite aos seus alunos falarem a língua caboverdiana nas aulas de língua portuguesa?

Tabela 14: Questionário nº8

Dados		Número de	Valor correspondente
		Resposta	em %
Sim			
		7	32%
Justificações			
a) Às vezes é necessário.		1	2%

	b) Não, porque senão não praticam a língua portuguesa.	I	2%
	c) Não como língua enquanto objecto da aula mas apenas para exemplificar ou apresentar casos concretos.	I	2%
	d) Quando não conseguem expressar em português.	I	2%
	e) Não de forma corrente porque os obrigo a falar português.	I	2%
	f) Se necessário para dar exemplo ou referir a alguma questão, sim.	I	2%
	g) Todo o professor deixa.	I	2%
	Não	15	68%

9- Os alunos utilizam a língua caboverdiana na sala de aula:

Tabela 15: Questionário nº9

Dados	Para falar entre colegas	Para se dirigir ao professor	Para exprimir o que não conseguem dizer em português
Número de resposta	18	0	6
Valor correspondente em %	82%	0%	27%
Observações: Aparecem dois casos de respostas duplas			

10- Em que situações permite aos teus alunos falarem língua caboverdiana?

Tabela 16: Questionário nº10

Dados	Em qualquer Situação	Para falarem entre colegas	Para se dirigires a si	Para lhe facilitar a comunicação
Número de resposta	0	8	0	12
Valor correspondente em %	0%	36%	0%	55%
Observações Aparece 2 casos a indicar nenhum o que equivale a 9%				

11- Como costuma reagir quando os alunos falam língua caboverdiana na sala de aula?

Tabela 17: Questionário nº11

Nº	Dados	Valor Numérico	Valor em %
1	Costumo chamar a atenção para o uso da língua em questão, pois a aula é de língua portuguesa e em língua portuguesa. ✓	1	5%
2	Primeiramente, chamo a atenção. Depois incentivo os alunos a falarem a língua portuguesa. ✓	2	9%
3	Para incentivar marco sempre um mais (+) a os que falam e um menos (-) a os que não falam. ✓*? Incentivar a quê?	1	5%
4	Quando apresentam algumas dificuldades na comunicação, peço-lhes para <u>traduzirem em português, sempre com o meu apoio.</u> *	2	9%
5	Peço que falem a língua portuguesa para poderem aperfeiçoar e mostro que a minha missão é ajudar. ✓	4	18%
6	Demonstro a minha insatisfação e peço-lhes para voltarem ao português, justamente por se tratar de uma aula de língua portuguesa. ✓	1	5%
7	Admiração. Mas ao mesmo tempo, aproveito a situação para <u>mais ou menos</u> brincando, chamar a atenção. *✓	1	5%
8	Normal, e peço sempre que traduzam para português.*	1	5%
9	Chamo a atenção para a necessidade de se colocar em prática a língua portuguesa e apelo para que nas aulas de língua portuguesa se fale sempre em português. ✓	1	5%
10	Exijo-lhes que falem português, mesmo errando, a fim de aprenderem. ✓	1	5%
11	Mando imediatamente mudar de discurso para traduzir para português. *	1	5%
12	Escuto e sugiro que repita em português.*	4	18%
13	Aproveito para fazer apelo e mostrar que o aluno ganha muito mais se falar em português. ✓	1	5%
114	Mando automaticamente repetir em português.*	1	5%

12 – Os alunos utilizam a língua caboverdiana na(s) aula(s) de língua portuguesa:

Tabela 18: Questionário nº12

Dados	Na escrita	No oral	Em ambas as situações
Número de resposta	0	15	4
Valor correspondente em %	0%	68%	18%
Observações: Aparecem 3 casos que não escolheram nenhum dos itens e escreveram nenhuma, o que equivale a 14%.			

13- Depara no dia-a-dia com casos de interferência da língua caboverdiana na aprendizagem da língua portuguesa nos alunos com quem trabalha?

Tabela 19: Questionário nº13

Dados	Muitos casos	Alguns casos	Poucos casos	Nenhum caso
Número de resposta	16	6	0	0
Valor correspondente em %	73%	22%	0%	0%

14- Estes casos manifestam-se:

Tabela 20: Questionário nº14

Dados	Na escrita	No oral	Em ambas as situações
Número de resposta	0	2	20
Valor correspondente em %	0%	9%	91%
Observações:			

15- Como considera este caso quanto à sua influência sobre o desempenho dos alunos?

Tabela 21: Questionário nº15

Dados	Número	Valor	Observações
	de resposta	Correspondente	
		em %	
No oral			
Muito	4	18%	
Bastante	16	73%	
Pouco	2	9%	
Nada	0	0%	
Na escrita			
Muito	2	9%	
Bastante	16	73%	
Pouco	6	22%	
Nada	0	0%	

16- O que costuma fazer com os seus alunos perante os casos de interferência?

Tabela 22: Questionário nº16

Nº	Dados	Valor Numérico	Valor em %
1	Por vezes utilizo as próprias frases ditas para corrigir de forma a utilizarem-na de forma correcta em português. ✓	1	5%
2	Aconselho que falem sempre português, quer na sala de aula, quer fora da sala com os colegas a fim de praticarem mais. ✓	1	5%
3	Sugiro leituras;. ✓	3	14%
4	Mando ler muito e fazer cópias. ✓	2	9%
5	Clarifico através de uma abordagem comparativa. ?	1	5%
6	Levo-os ao procedimento pedagógico e didáctico mais correcto. ?	1	5%
7	Alerto-os para a diferença entre a língua materna e a língua oficial e para a necessidade de os distinguir como forma de evitar os casos de interferência.	1	5%
8	Realizo mais actividades de leitura e escrita. ✓	2	9%
9	Crio situações que permite trabalhar a oralidade com mais frequência e aplicar em termos práticos na sala de aula. ✓	1	5%
10	Procuo dar maior atenção ao desenvolvimento das suas habilidades. ?	1	5%
11	Peço a correcção a fim de ficarem atentos e conscientes das falhas cometidas;	1	5%
12	A nível da escrita costumo fazer o levantamento dos casos de interferência para depois realizar trabalhos com exercícios estruturais. Oralmente, procedo a correcção, em alguns casos imediatamente, noutros, posteriormente para o colectivo da turma; *	1	5%
13	Normalmente depois de ouvir o aluno, oriento-o na repetição desta vez em português; *	2	9%
14	Normalmente, faço-os reconhecer o caso de interferência e indico o correspondente em português. *	1	5%
15	Corrijo o erro e passo <u>exercícios que ajuda a aprender</u> . *	1	5%
16	Depois de ouvir o aluno, utilizo a mesma frase dita de forma correcta por várias vezes, para que ele escute e de seguida mando o aluno dizer a frase que tinha dito de forma correcta. *	1	5%

17- Indique a avaliação que faz da adequação dos manuais de língua portuguesa do 7º e 8º anos ao ensino da língua portuguesa enquanto língua segunda:

Tabela 23: Questionário nº17

Dados	Número de resposta	Valor correspondente em %	Observações
Muito adequado	0	0%	
Adequado	7	32%	
Pouco adequado	15	68%	
Não adequado	0	0%	

18- Que melhorias proporia para o ensino da língua portuguesa enquanto língua segunda neste país, e consequentemente para o sucesso escolar?

Tabela 24: Questionário nº18

Nº	Dados	Valor Numérico	Valor em %
1	Melhoria nas condições de trabalho e instrumentos áudios para facilitar na pronúncia.	1	5%
2	Aposta na formação de professores nesta área.	4	18%
3	Revisão dos programas e manuais.	3	14%
4	Mais atenção a leitura.	1	5%
5	Maior estímulo aos alunos na relação com o texto escrito, livros e áudios. +++	1	5%
6	Aposta em materiais didáticos. +++	1	5%
7	Revisão dos programas do 7º ao 12º ano.	1	5%
8	Início ao estudo do português mais cedo. +++	1	5%
9	Estudo aprofundado das reais dificuldades dos alunos, apontar as suas causas e consequências e procurar sugestões. +++	1	5%
10	Adaptação dos manuais a realidade do país. +++	1	5%

11	Mais atenção à oralidade ou seja a situações de comunicação.	1	5%
12	Adequação do programa da disciplina à realidade sociolinguístico de Cabo Verde. +++	1	5%
13	Criação de mecanismos de incentivo à leitura.	1	5%
14	Utilização de um manual mais adequado ao do país, que obedece a todos os critérios expressos nos pontos positivos dos inquérito.	1	5%
15	Concepção de um programa específico para o ensino da língua portuguesa como língua segunda, <u>com graus de dificuldades gradativo e ascendente.</u> ?	1	5%
16	Urgente reforma. Pensar no ensino da língua em conformidade à realidade sócio, político e cultural, respeitando as normas para o ensino da língua segunda.	1	5%
17	Investir em materiais didáticos que auxiliem ao ensino da língua. +++	1	5%
18	Aplicação de metodologias adequadas para o ensino da língua segunda.+++	1	5%
19	Criação de situações de comunicação e ou laboratórios de língua.	1	5%
20	Apostar numa formação de qualidade e trabalhar os alunos desde muito cedo (4anos) para falar português.	1	5%

Anexo 6: Opinião dos Alunos

Questionário

Este questionário aplica-se a conhecer a opinião de alunos de língua portuguesa sobre a sua experiência no ensino desta língua.

Garanto-lhe a confidencialidade no tratamento das questões.

Obrigada pela sua colaboração.

Delci de Fátima de Sena Pereira

1- Para ti qual é a importância da língua portuguesa?

2-Em que situações utiliza a língua portuguesa?

Dia-a-dia

Apenas no trabalho

Em todas as situações formais

3- Na escola falas português:

- Apenas com os teus alunos _____

- Com os teus colegas professores _____

- Em todas as circunstâncias _____

4- Acha que deveria ser implementado o ensino de outras línguas nas escolas?

Sim _____ Não _____

Qual/ Quais? _____

5- Utiliza a língua caboverdiana na sala de aula?

Sim _____ Não _____

Justifica

6- Indique a frequência do uso da língua cabo-verdiana na sala de aula:

Sempre Muitas Vezes Algumas vezes Raras vezes Nunca

7- Falas normalmente com o teu professor:

Na sala de aula

No espaço escolar

Fora da escola

- Em L. caboverdiana ____

- L. caboverdiana ____

- L. caboverdiana ____

- Em L. português ____

- Em L. português ____

- Em L. português ____

8- O teu professor te permite falar a língua caboverdiana na sala de aula?

Sim _____ Não _____

9- Utilizas a língua caboverdiana na sala de aula:

Para falares

Para te dirigires

Para exprimir o que não

entre colegas

ao teu professor(a)

conseguem dizer em português

10- Em que situações o teu professor(a) te permite falar a língua caboverdiana na sala de aula?

Em qualquer

Para falares

Para te dirigires

Para te facilitar

situação

entre colegas

a ele(a)

a comunicação

11- Como costuma reagir o(a) teu professor(a) quando falas a língua caboverdiana na sala de aula?

12 – Utilizas a língua caboverdiana na(s) aula(s) de língua portuguesa:

Na escrita _____

No oral _____

Em ambas as situações _____

13- Qual é a língua em que te sentes mais à vontade para comunicar na escola?

L. Caboverdiana _____ L. Portuguesa _____

14- Se pudesses escolher, por qual escolheria?

L. Caboverdiana ____ L. Portuguesa ____

15- Gostas da disciplina de língua portuguesa?

Sim ____ Não ____

Justifica a tua escolha

16- Tens o manual de língua portuguesa?

Sim ____ Não ____

Se não justifica

17- Gostas do teu manual?

Sim ____ Não ____

18- Do que gostas mais?

19- Qual é o tipo de texto que mais gostas?

20- Escolhe um item que indica o uso do manual por ti, em que cinco é o valor máximo:

a) Na escola

1

2

3

4

5

b) Fora da sala de aula

1

2

3

4

5

21- Como é que tens acesso aos textos?

Fotocópias _____ Biblioteca _____ Outros _____

22- Com que frequência folheias o manual?

- Conco ou mais dias por semana _____

- Dois a quatro dias por semana _____

- Menos do que isso _____

23- Com que frequência estudas com o manual?

- Cinco ou mais dias por semana _____

- Dois a quatro dias por semana _____

- Menos que isso _____

24- Como é que avalias o manual de Língua portuguesa quanto a ajudar-te a aprender?

Usa a seguinte escala em que cinco é o valor máximo.

1

2

3

4

5

25- O que gostarias que mudasse nas aulas de língua portuguesa?

Obrigada pela tua colaboração

Anexo 7: Informações dos Resultados Aplicados aos Alunos

1- Para ti qual é a importância da língua portuguesa?

Tabela 25: Questionário nº1

Nº	Resposta	Valor Numérico	Valor em %
1	É necessário no nosso dia-a-dia.	2	4%
2	Para ler livros portugueses.	5	11%
3	É a nossa língua oficial.	13	28%
4	Para saber português.	2	4%
5	Para aprender melhor o português e fazer os exercícios.	2	4%
6	Ajudar nos estudos, sem saber português não faço nada na escola.	1	2%
7	Aprender a falar e a escrever.	1	2%
8	Conversar com pessoas da mesma língua.	1	2%
9	Utilizar em países estrangeiros.	1	2%
10	Utilizar em lugares importantes (escola trabalho rádio).	1	2%
11	Ajudar a falar com outras pessoas.	2	4%
12	Ajudar a compreender e a falar outras línguas para além do português.	1	2%
13	Ajudar-nos cursos em países estrangeiros.	3	6%
14	Conhecer novos horizontes da língua.	1	2%
15	Ensinar-nos a aprender mais.	1	2%
16	Ajudar-nos a ambientar em locais de situações formais.	1	2%
17	Ensinar-nos a falar correctamente.	3	6%
18	Ajudar-nos a compreender as coisas de outra maneira e a tornar mais fácil.	1	2%
19	Apenas quando falo e faço leitura.	1	2%
20	Para comunicar.	2	4%
21	Ajudar a falar outras línguas para além do português.	1	2%

22	Usa-la em outros países do mundo.	2	4%
23	Utilizar na escola.	5	11%
24	Conversar com pessoas da mesma língua.	1	2%
25	Para falar com colegas portugueses que não sabem falar crioulo.	1	2%
26	Aprender a falar e a escrever correctamente.	1	2%
27	Utilizar nos lugares administrativos.	2	4%
28	É também a nossa língua para além do crioulo.	1	2%
29	Quando falamos sentimos prazer.	1	2%
30	É a nossa língua depois do crioulo.	1	2%
31	Ajudar a saber mais da língua portuguesa.	1	2%

2-Em que situações utilizas a língua portuguesa?

Tabela 26: Questionário nº 2

Dados	Dia-a-dia	Apenas no trabalho em sala de aula	Em todas as situações formais
Número de resposta	8	32	9
Valor correspondente em %	17%	68%	19%

3- Na escola falas português:

Tabela 27: Questionário nº 3

Dados	Apenas com os teus colegas	Com os teus colegas e professores	Em todas as circunstâncias
Número de resposta	1	41	5
Valor correspondente em %	2%	87%	11%

4- Achas que deveria ser implementado o ensino de outras línguas nas escolas

Tabela 28: Questionário nº 4

Dados respondidos		Número de respostas	Valor em termos de %	Observação:
Sim		44	93%	
Não		1	2%	
Qual/ Quais?				
Línguas apontadas	Crioulo	5	11%	
	Inglês	3	6%	
	Francês	4	9%	
	Espanhol	39	82%	
	Latim	3	6%	
	Italiano	16	34%	
	Japonês	3	6%	
	Chinês	13	27%	
	Russo	5	11%	
	Grego	7	15%	
	Alemão	8	17%	
	Holandês	10	21%	
	Sueco	2	4%	
	Árabe	1	2%	
	Português	2	4%	

5- Utilizas a língua caboverdiana na sala de aula?

Tabela 29: Questionário nº 5

Dados	Número de Resposta	Valor correspondente em%
Sim	29	62%
Justificações		
a) Porque gosto.	2	4%
b) Para falar com os meus colegas.	20	43%
c) Em voz baixa, quando falo com as minha colegas.	1	2%
d) Porque há alguns professores que somos amigos, temos muita intimidade. ~	1	2%
e) Quando participo nas aulas, para ter mais piada. ~	1	2%
f) Porque não estou acostumada com a língua portuguesa. ~	1	2%
g) Esqueço-me de falar português.	1	2%
h) Para facilitar a comunicação com os meus colegas.	1	2%
i) Porque não é em toda a hora que eu tenho feeling para falar português.	1	2%
j) Porque com as minha colegas falo em crioulo.		
k) Porque às vezes fica difícil de encontrar as palavras que necessito no momento. ~	1	2%
l) As vezes não consigo falar português.	1	2%
m) Quando estou nervosa não consigo falar português, apenas crioulo. ~	1	2%
n) Falo por hábito, às vezes não sinto.	1	2%
o) Porque acho melhor.	1	2%
p) Porque as vezes não há necessidade de falar português.	1	2%

	q) Tenho vergonha de errar, então prefiro falar crioulo. ~	2	4%
	r) Acho importante.	1	2%
	s) Não consigo falar português. ~	3	6%
	t) Porque não gosto de falar português com os colegas.	1	2%
	Não	18	38%
Justificações			
	a) Porque na sala de aula devemos falar língua portuguesa.	5	11%
	b) Porque é falta de respeito falar crioulo na sala de aula com o professor.	1	2%
	c) Porque é obrigatório falar português na sala de aula.	2	4%
	d) Porque falar crioulo na sala de aula é falta de educação.	1	2%
	e) Porque o professor não gosta.	1	2%
	f) Porque não é obrigatório.	1	2%
	g) Porque o professor exige o português.	4	9%
	h) Porque não estou acostumada.	1	2%
	i) Falo apenas no intervalo.	1	2%
	j) Não é permitido falar crioulo dentro da sala.	4	9%

6- Escolhe um item que representa o uso da língua caboverdiana por ti na sala de aula.

Tabela 30: Questionário nº6

Dados	Número de resposta	Valor correspondente em %	Observações
Sempre	3	6%	
Muitas vezes	11	23%	
Algumas vezes	25	53%	

Raras vezes	3	6%
Nunca	5	11%

7- Falas normalmente com o teu professor:

Tabela 31: Questionário nº7

Dados		Número de resposta	Valor Correspondente em %	Observações
Sala de Aula				
Língua falada	L. Caboverdiana	3	6%	
	L. Portuguesa	46	98%	
Espaço Escolar				
Língua falada	L. Caboverdiana	13	28%	
	L. Portuguesa	34	72%	
Fora da Escola				
Língua falada	L. Caboverdiana	23	49%	
	L. Portuguesa	25	53%	

8- O teu professor te permite falar crioulo na sala de aula?

Tabela 32: Questionário nº8

Dados	Número de resposta	Valor correspondente em %
Sim	2	4%
Não	45	98%

9- Utilizas a língua caboverdiana na sala de aula?

Tabela 33: Questionário nº9

Dados	Para falares entre colegas	Para te dirigires ao teu professor	Para exprimir o que não consegues dizer em português
Número de resposta	40	1	15
Valor correspondente em %	85%	2%	32%
Observações			
9 casos de escolhas múltiplas na segunda e quarta coluna.			

10- Em que situações o teu professor te permite falar a língua caboverdiana na sala de aula?

Tabela 34: Questionário nº10

Dados	Em qualquer Situação	Para falares entre colegas	Para te dirigires a ele (a)	Para te facilitar a comunicação
Número de resposta	1	35	1	13
Valor correspondente em %	2%	74%	2%	28%
Observações				

11- Como costuma reagir o teu professor quando falas crioulo na sala de aula?

Tabela 35: Questionário nº11

Nº	Dados	Valor Numérico	Valor em %
1	Ele fica zangado.	4	9%
2	Recorda-me que não devo falar crioulo na sala de aula.	3	6%
3	Finge não entender e pede para falar português.	1	2%
4	Manda para falar português, mesmo que com erro.	1	2%
5	Diz-nos para calar,	1	2%
6	Diz, “o rapaz não sabe falar português”?	1	2%

7	Diz que é melhor falar português na sala de aula.	1	2%
8	Quando é com os colegas ele não diz nada, mas se for com ele, manda falar português.	1	2%
9	Pede para falar português.	8	17%
10	Não reage mal.	3	6%
11	Acho que fica zangado.	1	2%
12	Ele nunca reage.	1	2%
13	Ele diz para não falar crioulo.	2	4%
14	Ele me corrige em português e manda repetir.	2	4%
15	Não diz nada.	3	6%
16	Às vezes expulsa da sala.	1	2%
17	Reage furiosamente e diz: não se usa crioulo na sala de aula.	1	2%
18	Marca falta e manda para fora,	2	4%
19	De vez em quando fica furioso e repete duas vezes, não fala crioulo, não fala crioulo.	1	2%
20	Normal.	1	2%
21	Ri e manda falar português.	1	2%
22	Manda falar português.	6	13%
23	Às vezes não liga.	1	2%
24	Fica contente, porque é a língua que falamos em todas as partes de cabo Verde.	1	2%
25	Fica vermelho, furioso e repete duas vezes -“fala português, fala português”.	1	2%
26	Diz que é falta de respeito.	4	9%
27	Às vezes chama atenção.	4	9%
28	Chama atenção.	12	26%
29	Manda prestar atenção.	1	2%
30	Pergunta se não consigo falar português, manda dizer em crioulo e ele corrige em português.	2	4%

31	Ele fica contente, só que às vezes falamos sem necessidade.	1	2%
-----------	---	---	-----------

12 – Utilizas a língua caboverdiana na aula de língua portuguesa:

Tabela 36: Questionário nº12

Dados	Na escrita	No oral	Em ambas as situações
Número de resposta	2	28	12
Valor correspondente em %	4%	60%	26%
Observações			

13- Qual é a língua em que sentes mais à vontade para comunicar na escola

Tabela 37: Questionário nº13

Dados	Crioulo	Português	Observações
Número de resposta	32	14	1 dos o não respondeu a esta questão
Valor correspondente em %	68%	30%	

14- Se pudesses escolher, por qual escolherias?

Tabela 38: Questionário nº14

Dados	Nº de resposta	Valor correspondente em %
Língua Português	23	49%
Justificações		
a) Para praticar e saber falar a minha língua oficial.	3	6%
b) Porque é mais fácil no momento da escrita.	1	2%
c) Porque adoro falar português.	1	2%

	d) Porque é a minha “praia”, ou seja, gosto de falar em todas as situações.	1	2%
	e) Porque mais adiante tirei que usar o português, por isso é melhor ir acostumando.	1	2%
	f) Porque gosto.	1	2%
	g) Estou mais acostumada.	1	2%
	h) Gosto mais do português do que do crioulo.	1	2%
	i) Crioulo eu sei desde pequena, preciso aprender português.	2	4%
	j) Porque é interessante.	3	3%
	k) Porque facilita-me nos estudos.	1	2%
	l) Para poder praticar mais.	1	2%
	m) Mais fácil de escrever.	1	2%
	n) Porque utilizamos crioulo sempre.	1	2%
	o) Gosto do crioulo, mas se for português acho outros povos para falar.	1	2%
	p) Porque facilita-me nos estudos.	1	2%
	q) Porque a nível mundial fala-se mais português do que o crioulo.	1	2%
	r) Porque é mais falado na administração.	1	2%
	t) Porque é uma língua bonita.	1	2%
	u) Porque é necessário que os alunos aprendam.	1	2%
	v) Porque é a língua oficial.	2	4%
	x) Porque muitas pessoas não sabem praticar.	1	2%
	y) Gosto do crioulo, mas se for português acho outros povos para falar.	1	2%
	w) Para poder falar português.	1	2%
	Língua Caboverdiana		

Justificações		
	a) Porque é a nossa língua materna.	9 19%
	b) Porque é mais fácil.	3 6%
	c) Porque normalmente falo crioulo fora da escola.	1 2%
	d) Porque tenho mais prática do crioulo do que do português. ~	1 2%
	e) Porque é uma das minhas línguas preferidas.	1 2%
	f) Todos nós falamos mais o crioulo.	1 2%
	g) Assim ninguém teria problemas na comunicação. ~	1 2%
	h) Porque é a língua que falamos todos os dias.	1 2%
	i) Porque estou mais acostumada.	2 4%
	j) Porque é a língua que eu aprendi.	1 2%
	k) Porque é a língua em que sinto-me mais a vontade.	1 2%
	l) Para poder praticar mais.	9 19%
	m) Porque é a língua que consigo falar melhor. ~	1 2%
	n) Porque gosto de falar crioulo.	1 2%
	o) Porque tenho receio de falar português. ~	2 4%
	p) Porque no crioulo não dá para exprimir certas coisas. ~	1 2%

15- Gostas da disciplina de língua portuguesa?

Tabela 39: Questionário nº15

Dados	Número de Resposta	Valor correspondente em %
Sim	41	87%
Justificações		

	a) Porque é bonita.	6	13%
	b) Porque é razoável e gostoso.	1	2%
	c) Gosto da disciplina.	1	2%
	d) Gosto de falar e de aprender português.	1	2%
	e) Porque pratico outra língua que não seja o crioulo.	1	2%
	f) Porque é interessante.	10	21%
	g) Gosto de estudá-la.	1	2%
	h) Porque é uma disciplina que nos permite fazer muitas leituras.	1	2%
	i) Porque é divertido e mais fácil.	1	2%
	j) Quando falo português sinto-me mais importante.	1	2%
	k) Conhecemos mais sobre essa língua, nos ajuda a falar.	1	2%
	l) Porque permite conhecer palavras e o seu significado.	1	2%
	m) Porque é uma língua que me satisfaz.	1	2%
	n) Gosto de aprender línguas.	2	4%
	o) Porque é muito importante no nosso dia-a-dia.	1	2%
	p) Porque me ensina a ler e a escrever.	1	2%
	q) Bonita de ser ouvida e falada.	1	2%
	r) Fácil e ajuda a relaxar.	1	2%
	s) Luxuosa e pode ser usada nos lugares importantes.	1	2%
	t) Porque é bom saber a língua portuguesa, assim aprendo alguma coisa.	1	2%
	u) Porque é a língua oficial.	5	11%
	v) Porque é a disciplina que mais gosto.	1	2%
	w) Aprendo muitas palavras e a falar correctamente.	2	4%
	x) Se o português é a língua oficial temos que aprender a falar e a escrever correctamente e fazemos e fazemos isso através da disciplina de língua portuguesa.	1	2%

	-y) Porque tem a ver com as regras que devemos saber e exige cuidado para falar.	1	2%
	Z) Porque é uma disciplina que se aprende comunicando.	1	2%
	a1) Porque tem vários tipos de exercícios.	1	2%
	b1) Interessante mas complicada para quem não tem capacidade.	1	2%
	c1) Porque aprendemos a falar e a escrever.	2	4%
	d1) Quando falo sinto-me a falar português.	1	2%
Não	6	13%	27%
Justificações			
	a) Porque é muito chato.	1	2%
	b) Acho cansativo.	1	2%
	c) Porque é uma disciplina em que quem não sabe falar fica quieto e na aula de língua portuguesa você só pode falar português. Eu odeio língua portuguesa.	1	2%
	d) Porque tem cada tipo de tempo e verbo.	1	2%
	e) Porque há muitas regras.	1	2%
	f) Porque é aborrecedor	1	2%

16- Tens o manual de língua portuguesa?

Tabela 40: Questionário nº16

Dados	Número de resposta	Valor correspondente em %
Sim	47	100%
Não	0	0%

17- Gostas do teu manual?

Tabela 41: Questionário nº17

Dados	Número de resposta	Valor correspondente em %
Sim	44	88%
Não	13	28%

18- Do que gostas mais?

Tabela 42: Questionário nº18

Respostas obtidas	Número de frequência nas respostas resposta	Valor correspondente em %
Textos	19	40%
Poemas	9	19%
Textos Narrativos (Histórias)	18	38%
Advinhas	7	15%
Fichas	3	6%
Provérbios	1	2%
Exercícios de aprendizagem	4	9%
Anedotas	3	6%
Quebra cabeça	1	2%
Lenga lenga	1	2%
Banda desenhada	1	2%
Desenho	2	4%
Capa	1	2%
Tudo	2	4%

19- Qual é o tipo de texto que mais gostas?

Tabela 43: Questionário nº19

Respostas obtidas	Número de frequência nas respostas	Valor correspondente em %
Texto	1	2%
Textos Narrativos (Histórias)	23	53%
Banda desenhada	1	2%
Conto de fadas	4	9%
Texto dialogado	1	2%
Comédia	2	4%
Textos Informativos	4	9%
Texto Exemplificativos (Tonecas)	7	15%
Texto poético	6	13%
Textos Históricos (Histórias de antiguidade)	1	2%
Textos Informativos	1	2%
Todas	3	6%
Culturais	1	2%
Em prosa	1	2%
Romance	1	2%
Ficção	1	2%
Obs: três alunos não responderam		

20- Escolhe um item que indica o uso do manual por ti, em que cinco é o valor máximo:

Tabela 44: Questionário nº20

Espaço	Itens	Frequência nas respostas	Valor em %
Sala de aula	1	2	4%
	2	1	2%
	3	10	21%
	4	15	32%
	5	19	40%
Fora da sala de aula	1	12	26%
	2	14	30%
	3	9	19%
	4	6	12%
	5	4	9%
Observações:			

21- Como é que tens acesso aos textos?

Tabela 45: Questionário nº21

Dados	Número de resposta	Valor correspondente em %	Observações
Fotocópias	3	6%	
Bibliotecas	22	47%	
Outras	25	53%	

22- Com que frequência folheias o manual?

Tabela 46: Questionário nº22

Dados	Número de resposta	Valor correspondente em %	Observações
Cinco ou mais dias por semana	18	38%	Um aluno que não respondeu
Dois a quatro dias por semana	18	38%	Equivalente a 2%
Menos do que isso	10	21%	

23- Com que frequência estudas com o manual?

Tabela 47: Questionário nº23

Dados	Número de resposta	Valor correspondente em %	Observações
Cinco ou mais dias por semana	12	26%	.
Dois a quatro dias por semana	22	47%	

Menos do que isso	12	26%
-------------------	----	-----

24- Como é que avalias o manual de língua portuguesa quanto a ajudar-te a aprender? Usa a seguinte escala em que cinco é o valor máximo.

Tabela 48: Questionário nº24

Itens	Frequência nas respostas	Valor em %
1	0	0%
2	1	2%
3	5	11%
4	17	36%
5	23	49%

25- O que gostarias que mudasse nas aulas de língua portuguesa?

Tabela 49: Questionário nº25

Nº	Dados	Valor Numérico	Valor em %
1	O comportamento dos alunos.	7	
2	Que os textos fossem mais curtos.	1	
3	Nada.	12	
4	Menos exercícios.	1	
5	Os verbos.	1	
6	Que fosse mais animada. ~	1	
7	Menos tempo de aula.	1	
8	Que fosse mais fácil.	1	
9	Que os alunos respeitassem o professo.	5	

10	Que tornasse mais activa e divertida. ~	1
11	Os exercícios (a composição).	1
12	Que fizesse-mos jogos com verbos, brincadeira com a língua e mais actividades.	1
13	Que não fosse apenas exercícios. ~	1
14	Que escrevêssemos menos. ~	2
15	Que tivesse menos barulho nas aulas.	1
16	Que os professores nos levassem para visita de estudos. ~	1
17	Que fosse menos aborrecido. ~	3
18	Que usasse-mos mais o manual.	1
19	Que tivéssemos fichas para estudar. ~	1
20	Que tivéssemos mais variedades de textos para ler.	1
21	Que o professor exigisse que os alunos falem português. ~	2
22	Que o professor mudasse a sua atitude com os alunos porque estes não o respeitam(ser mais duro).	2
23	Não sei.	1
24	Que os alunos falassem apenas português com os colegas.	2
25	Que o professor me deixasse participar sempre. ~	1
26	Que o professor nos contasse algumas histórias antes do toque do sino.	1
27	Que tivesse mais participação.	1
28	Que os alunos praticassem mais o português.	2
29	Que o professor nos mandasse ler mais.	2
30	Que não falássemos crioulo, apenas português.	1
31	Que o professor morresse e não viesse dar aulas.	1
32	Que o professor deixasse de escolher às vezes, os alunos que se dizem ser “copo leite” mas que deixasse todos os alunos, copo leite ou não participarem.~	1
33	Que os alunos falassem português com os professores.	2
34	Que o professor deixasse os alunos participarem porque temos direito também.	1

35	Que os alunos se interessassem mais pela disciplina.	1
----	--	---

Obs: 5 alunos não responderam

Anexo 8: Texto Utilizado no trabalho 7º ano

Texto utilizado no trabalho de produção escrita 7º ano

Anexo 9: Texto Utilizado no trabalho 8º ano

Texto utilizado no trabalho de produção escrita 8º ano

Anexo 10: Trabalho de produção escrita feita por alunos do 7º e 8º ano

Anexo 11: FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Disciplina: _____ Data: ____/____/____

Turma: _____ Ano de escolaridade: _____ Nº de alunos: _____

Conteúdo: _____

Nome do observador: _____

Dados a observar

1- Língua utilizada na sala de aula para a transmissão e recepção de conteúdos.

a) Pelo professor: _____

b) Pelo aluno: _____

2- Língua de comunicação entre:

a) Professor /Aluno: _____

b) Aluno/aluno: _____

3- Relação dos alunos com a língua na sala de aula:

a) No diálogo entre colegas _____

b) Na execução de trabalhos práticos (grupo) _____

c) No tratamento de informações (discussão em grupo, apresentação)

d) No diálogo com o professor _____

4- Predominância das duas línguas:

- a) Os alunos falam apenas a LP ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- b) Os alunos falam apenas a LCV ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- c) Os alunos falam as LCV e LP ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5- Tempo de uso de cada língua.

- a) O português é falado ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- b) A língua caboverdiana é falada ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- c) Tempo falado das duas línguas ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6- Ocorrência de mudanças de uma língua para outra:

Sim ☐ Não ☐

7- Situações em que ocorrem as mudanças de uma língua para outra.

- a) Para se dirigir ao professor → De _____ para _____
- b) Para falar do conteúdo → De _____ para _____
- c) Para falar com os colegas → De _____ para _____

8- Ocorrem casos de interferência do crioulo em frases ditas na língua portuguesa?

Situações:

- a) _____

- b) _____

- c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

9- Reacção do professor perante esses casos.

Para as situações:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

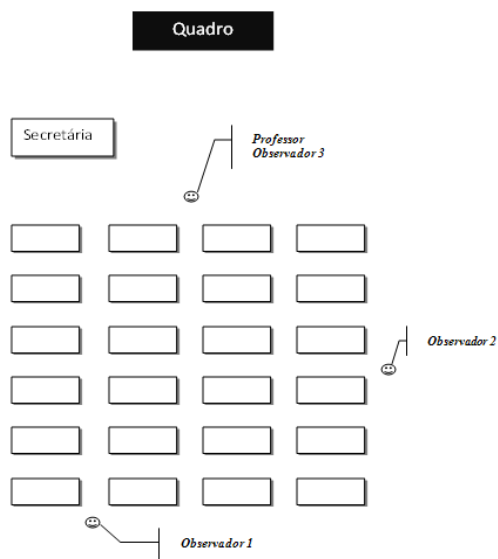
e) _____

f) _____

10- Exposição dos alunos na sala e posição dos observadores (descrever com esquemas).

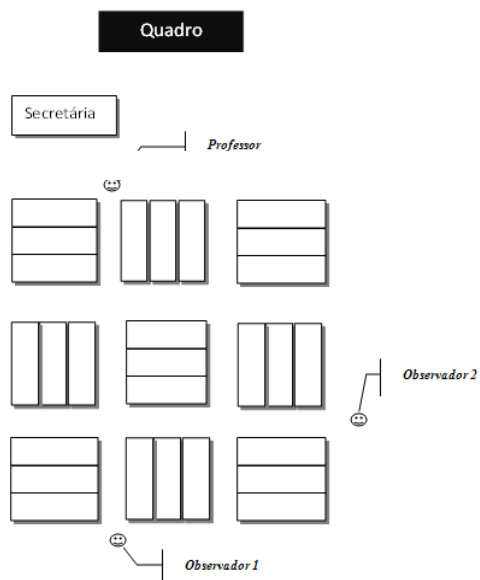
1º aula observada

Trabalho realizado → Leitura interpretação e comentário do texto



2º aula observada

Trabalho realizado → Leitura e interpretação de texto. Discussão em grupo de seis e cinco elementos.



Obs: No observador 3 fica apenas professor da turma